الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر2

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

آثار الدرس اللساني في تفعيل الدرس اللغوي العربي

*دراسة ميدانية في الجامعة الجزائرية *

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في الدراسات اللغوية

تخصص الدراسات اللغوية النظرية قديما وحديثا.

إعداد الطالب :

عبد الرزاق هنداي

إشراف الأستاذ الدكتور:

صالح بلعيد

السنة الجامعية:2012–2013

مقدمة

مقدمة :

يقترن التطور الفكري والحضاري والعلمي لمجتمع ما بتطور لغوي قوامه المفردات والمصطلحات والتقنيات اللغوية ، فاللغة فعل اجتماعي من حيث إنها استجابة لحالة الاتصال البشري وفي النهاية هي حقيقة تاريخية ، وحركية هذه اللغة ترتبط بالبحث اللغوي وأشكال استجابته وتأثره بالعوامل المحيطة به، وقد تسهم هذه الحركة في إحياء اللغة، وخدمة لهذا المنحى ظهرت اللسانيات كعلم ونشاط تحليلي ينظر إلى اللغة الإنسانية أنها تنظيم منفتح غير مغلق وتتجلى السمة الإبداعية فيها حول مقدرة المتكلم على إنتاج عدد لا متناه من الجمل ، إذ تتجلى اللغة عبر مظهر استعمالي إبداعي وفق معايير فكرية متجدّدة تعكس مجالات الإبداع والتطور في المجتمع وخاصة إذا ساير هذا الأمر الدرس اللساني وأعطى له قيمته الفعلية .

وقد لا نجد هذا الأمر متاحا عند الجميع فبالعودة إلى المسألة اللغوية العربية نقف أمام مفارقة اللغة العربية الفصحى وذلك الخليط اللغوي الذي تسرب حسه المشترك إلى بعض فضاءات الفكر ، فهل للدرس اللساني دور في جعل اللغة العربية موحدة كلغة للمعرفة تتوفر على كفاءات في ميدان التعليم؟ فبالعودة إلى واقع هذه اللغة اليوم في ديارها والاطلاع على تقرير التنمية العربية سنة 2003 الذي مفاده أن اللغة العربية اليوم في أزمة حقيقية وهي تقف على باب مجتمع المعرفة إذ أمامنا تحديات مستقبلية قاسية في جوانبها التنظيرية والتعليمية ، ومن جملة هذه التحديات قصور الوعي بدور اللغة العربية في تنمية المجتمع الحديث، وعدم توافر سياسة لغوية على المستوى القومي ، فهل لهذه الوضعية فرص وآفاق مفتوحة لحلها في عالم الفكر والمعرفة؟ وهل يستطيع الدرس اللساني الذي ينهل من علوم اللسانيات وهندسة اللغة وتسخر له وسائط تكنولوجية حديثة تستخدم في المعالجة والترجمة لبناء الركائز اللغوية أن يترك أثرا جليا في واقع التفكير وتطويره في ميدان اللغة العربية في بلد كالجزائر مثلا ؟، فأغلب العرب مازالوا يناقشون اليوم جدوى إدراج اللسانيات في أقسامهم الجامعية مما جعل حظ العربية من هذه الدراسات اللسانية يسير جدا ، ، فاللسانيات يبدو أنها انطلقت بطريقة ضبابية وغير موحدة في تقاطعها مع الدراسات اللغوية العربية وخاصة التراثية منها ، فهل اللسانيات كفيلة بتفعيل

الدرس اللغوي العربي دون الاستعانة بالعلوم الغربية الحديثة، أم أن الانفتاح على هذه التصورات اللسانية يقدم نفعا منهجيا وعلميا جديرا بالمتابعة فقط؟

الإشكالية:

إن آثار الدرس اللساني في تفعيل الدرس اللغوي العربي تتجلى من خلال الإجابة عن جملة من الإشكالات الملموسة : لعل أهمها إشكالية المصطلح اللساني نفسه وكيفية تأثرت اللغة العربية به، وكيف سعى الدارسون في الجزائر إلى استقطاب المعارف الجديدة والمفاهيم اللسانية والكيفيات المدمجة في اللغة العربية ، وما يمكن تسجيله من مظاهر ذلك كمشكلة التسميات المتعددة للمفهوم الواحد وتداخل المفاهيم فيما بينها ، فهل استطاعت الجهود المبذولة في الجزائر مثلا من خلال مؤسساتها الجامعية أن تحتضن هذا العلم وهل خضع المصطلح اللساني إلى عوامل النمو والنشوء والارتقاء وهو يوظف في اللغة العربية؟ وهل استطاعت اللغة العربية في الجزائر من خلال المؤسسات التعليمية التي تؤخذ فيها كمادة علمية أن تنسجم مع النظريات اللسانية التي تسعى إلى أمثلة الواقع اللغوي ، وكيف يمكن توظيف تخصص كاللسانيات الحاسوبية في خدمة اللغة العربية وما يتطلب ذلك من فتح مخابر لغوية وإدراج مقاييس علمية رياضية لطلبة اللسانيات مع إلزامية إتقانهم للمعلوماتية سعيا لتحقيق الانفتاح الجاد؟ وهل هناك إمكانية متاحة في الجزائر للخروج بعمل علمي أكاديمي في ميدان اللسانيات يأخذ بعين الاعتبار إمكانات تطبيق المبادئ وفك القيود على الأعمال التطبيقية وانعكاس ذلك على تغير الوضع اللغوي وإعداد المفردات الفنية في اللغة العربية قصد تجديد التعبير بها وإتاحة الفرصة للتطويع وإدماج مفاهيم حضارية وعلمية جديدة؟

وكيف نحقق في الجامعة الجزائرية تحولا في تنمية المعرفة اللغوية الحديثة عن طرائق إحياء المخزون التراثي الأصيل وتحقيق تحول نوعي قائم على تحقيق الموازنة الصعبة بين التراث والحداثة وتحقيق الفهم الواضح لتوليف رابطة بين الفكر التراثي واستشراف الحيرة اللسانية المعاصرة؟

وهل يمكن تحقيق تلك النقلة النوعية في اللغة وتنوع أنظمة العلامات لتطوير مفهوم النصبة وأنظمة حسابية خطية تحدث عنها الجاحظ ؟ فهل إعمال الدرس اللساني يصوغ لنا بحق الكشف العميق عن السمات النوعية للغة العربية حال مقارنتها بأي نظام علاماتي ؟ وكيف يمكن للدرس اللساني أن يحقق للغة العربية النموذج الأمثل والأوفى المحدد للجهاز الإبلاغي ؟ وما مصدر الإبداعية في اللغة هل مرده إلى طبيعة اللغة أم إلى التنظير اللغوي؟ وكيف يمكن استثمار نتائج البحث اللساني في تطوير فكر المثقف الجزائري؟ وخاصة إذا عرفنا أن القارئ الجزائري والعربي عموما لا يزال حديث العهد بهذا العلم فلم يتجاوز إطار التعريف والاكتساب الأولي للسانيات رغم ما بذلته الدراسات العربية من جهد لا يستهان به وخاصة في المغرب العربي ومصر ولبنان وبعض الأقطار العربية التي اعتمدت كثيرا على ترجمة هذا العلم.

الفرضيات الممكنة:

إن تحقيق الآثار النفعية والهادفة للدرس اللساني في تطوير التفكير في اللغة العربية لا يتأتى إلا من خلال التحول من مستوى الجهد الفردي إلى مستوى الجهد الجماعي ، وهذا التحول يقتضي مرونة في التعامل بين المؤسسات الأكاديمية والأستاذ الباحث وبين الأستاذ والطالب من جهة أخرى.

فتطوير التفكير في اللغة العربية يقتضي وضع استراتيجية عربية لحل المسألة اللغوية ويجب أن يشتد الجهد الفكري المبذول من قبل الباحثين وتبيان حقيقة التخطيط العملي لحل الأزمة اللغوية التي أصبحت اليوم واضحة. فتحقيق هذا التطوير يحتاج إلى تفعيل الدرس اللساني من منظور استراتيجي طويل المدى وإقحام مشاريع للنقاش الجاد كتيسير تبليغ اللغة العربية والتعريب في الجزائر وإنشاء مرصد للمصطلحات اللسانية ، وكيفية تفعيل وإنشاء لجان وطنية لها صلاحية التدخل من أجل المحافظة على سلامة اللغة وفق مجالات القضايا اللغوية البسيطة والمعقدة وخاصة تلك التي يحتاج فيها الطالب إلى بعض الطرائق الإجرائية المعتمدة في اللسانيات التطبيقية.

إن تحقيق هذا التأثير النوعي في اللسانيات وتفعيل الدرس اللغوي العربي يتجسد من خلال توظيف الترجمة حسب حاجة اللغة العربية من العلوم اللسانية الغربية، فالترجمة نشاط يغذي اللغة ولا تقوى بدونه وفتح مجالات الترجمة وتطويرها في أقسام اللغة العربية وآدابها في الجزائر من شأنه تغطية حاجات الطلبة المعرفية وسد الفجوة المسجلة في ميدان اللسانيات.

دوافع اختيار البحث:

من الدوافع الرئيسية التي أفضت إلى اختيار هذا البحث ما يلي:

أولا :السعي إلى توطين الدرس اللساني في كنف اللغة العربية بما يتفق والبناء المعرفي والثقافي في المجتمع الجزائري والجامعة خصوصا، وتجاوز استيراد المعارف قبل تحديد ماهيتها.

ثانيا :حاجة الدرس اللساني العربي عموما إلى تأسيس نظري لموضوعه بما يستجيب لحاجة الباحث والطالب من الناحية المنهجية والعلمية ومن خلاله مجموعة من الأدوات المعرفية والتقنية المستخدمة في حقل اللسانيات ، فحتى يتحقق تطوير التفكير في اللغة العربية في الجزائر مثلا يجب أن يدرس الطالب بأحدث الوسائط الإلكترونية ويفتح له مجالات تخصصية ثانوية كهندسة اللغة مثلا والتركيب الاصطناعي للكلام.

ثالثا: السعي إلى تحقيق لسانيات عربية في الجزائر انطلاقا من تحديد تصور واضح لمجال بحثها واستقصائها وخلق حركة لغوية علمية جديدة في الأقسام الجامعية المتخصصة قصد رصد خصائص وسمات اللغة العربية بمنظور لساني علمي.

رابعا:الوقوف على كيفية دراسة الكليات اللغوية دراسة تجريبية في اللغة العربية قصد التحقق من فرضية تنوع اللغة العربية مقارنة باللغات الإنسانية الأخرى حتى تراعي نظرية اكتساب المعرفة وتطويرها بصورة أساسية النشاط الذهني للفرد الباحث.

خامسا : السعي لتحقيق نقلة نوعية وضمان أنجع لاستجابة اللغة العربية لمعطيات الدرس اللساني وذلك من خلال العمل على الإحياء المتواصل لفكرة قابلية اللغة العربية للتطور الصوتي والدلالي من حيث منطق تركيبها وتحقيق منطق الاكتساب والتطويع فيها وتجسيد الطاقة الكامنة فيها التي تجعلها أكثر اللغات تكيفا مع حركة المجتمعات الإنسانية.

المنهج المعتمد:

اعتمد هذا البحث على المناهج الآتية:

أولا-المنهج التاريخي : وقد وظف طريقة تسمح بجمع معلومات عن حقائق وأحداث ماضية وفحصها والتأكد من صحتها وكذا ترتيبها وتفسيرها ،وقد اعتمد هذا المنهج في تتبع الحدود الثقافية والتاريخية للدرس اللساني الحديث وكيف نشأ هذا العلم مع تتبع مظاهر التأثر بالفكر اللغوي الغربي و تحديد تاريخي لهذا العلم وأهم المصنفات اللسانية العربية الرائدة والبدايات الأولى لدراسته في الجامعة الجزائرية.

ثانيا- المنهج الوصفي : وظف هذا المنهج في وصف اللغة العربية في الجزائر والوقوف على السبل والطرائق المعتمدة من أجل تفعيل الدرس اللغوي العربي فيها وذلك من خلال المؤسسات التعليمية التي تدرس اللغة العربية والدرس اللساني في الوقت نفسه، ومحاولة نقل مظاهر التأثير والتأثر بين الطرفين.

-ثالثا-المنهج الإحصائي التحليلي:اعتمد هذا المنهج للوقوف على دراسة تقويمية إحصائية لتدريس الدرس اللساني في الجزائر ومواطن تأثيره في اللغة العربية وذلك من خلال المدونة المتمثلة في أوراق الامتحان لطلبة أقسام اللغة العربية وآدابها في المقاييس الآتية : اللسانيات العامة ، المدارس اللسانية ، الصرف ، النحو ، علم الدلالة ، الصوتيات ، أصول النحو ومدارسه .

انطلقت هذه الدراسة في توزيع الاستبيانات على أفراد العينة في السنة الجامعية 2008-2009. في مجموعة من أقسام اللغة العربية وآدابها، وقد اعتمدنا على هذا التاريخ دون الانتظار إلى السنة

الجامعية المقبلة وذلك تماشيا مع بقاء النظام الجامعي القديم ساري المفعول، لأن أقسام اللغة العربية وآدابها ومعظم الأقسام الأخرى في الجامعة الجزائرية بدأت بعد هذا التاريخ في الدخول كليا في نظام(L.M.D)(ليسانس- ماستر- دكتوراه)، فجاءت هذه الدراسة لتوثيق مرحلة حساسة من مراحل التعليم العالي، وتدون محاسنه ومآثره، وتقف عند سلبياته، والغرض الأساس هو ترشيد العملية التعليمية بالجامعة الجزائرية في المستقبل للاستفادة من التجارب الحالية والسابقة.

شملت هذه الدراسة مجموعة من طلبة السنة الثالثة بأقسام اللغة العربية وآدابها في السنة الجامعية 2008-2009، اعتمدنا على توزيع الاستمارات في كل قسم وحددنا عشرين استمارة موزعة على نفس العدد من الطلبة وقد تم اختيار الأقسام التالية:

1 -قسم اللغة العربية والأدب العربي: جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة.

2 -قسم اللغة العربية وآدابها: جامعة 08 ماي 1945 قالمة.

3 -قسم اللغة العربية وآدابها: جامعة فرحات عباس سطيف.

4 -قسم اللغة والأدب العربي: جامعة عباس لغرور خنشلة.

5 -قسم اللغة العربية وآدابها: جامعة العربي التبسي تبسة.

مجموع الاستمارات الموزعة مئة(100) وهو العدد الفعلي لأفراد العينة .

تحاول هذه الدراسة استخدام الأساليب الارتباطية التي تساعدنا في اكتشاف العلاقة بين البيانات واستخدام الطرائق الارتباطية لتعيين حد المتغيرات، أو بعبارة أخرى إلى أي حد تتفق التغيرات في أحد العوامل مع التغيرات في عامل آخر؟ ، وتشتغل الطرائق الارتباطية بين هذه الأماكن المدروسة(الأقسام) في دراسات التنبؤ والسبب والنتيجة .

بنية البحث:

ينقسم هذا البحث إلى ثلاثة أبواب يضم كل باب فصلين اثنين، فالباب الأول يتناول الجهود العربية في تدريس اللسانيات وينقسم إلى فصلين الفصل الأول بعنوان التأسيس النظري بين الدرس اللساني والدرس اللغوي العربي وتحديد الاصطلاح اللساني ويتضمن مبحثين المبحث الأول بعنوان " التأسيس النظري بين الدرس اللساني والدرس اللغوي العربي" وتناولنا فيه ثلاثة قضايا تتمثل في اللسانيات بين العلمية والعالمية من حيث البعدين العلمي والعالمي للسانيات ، وملامح اللغة العربية بين الضعف اللغوي وتقليد الغالب ، والتباين والاختلاف والصراع حول اللهجات ، إضافة إلى تدريس اللغة العربية بين الملامح العامة والمنطق النفسي عند المتعلم ، وختمنا هذا المبحث بفاعلية التأسيس النظري ، أما المبحث الثاني فجاء بعنوان " التحديد الاصطلاحي اللساني بين الإشكال والاضطراب والاعتماد" وتناولنا فيه وضع اعتماد المصطلح اللساني العربي ، من حيث مفهوم المصطلح لغة واصطلاحا ، مشكلات الاعتماد في المصطلح اللساني العربي ، المصطلحات المعتمدة الأساسية المتمثلة في اللغة ، اللسانيات، الدرس اللساني ، مع التعريف بقطاعات الدرس اللساني على غرار علم الأصوات ، علم الصرف ، علم النحو، علم الدلالة وجاء العنصر الأخير من هذا المبحث بعنوان تعليمية اللغة والمقاربات المختلفة في تدريس أصول النحو والمدارس اللسانية وختمنا المبحث بتحليل الأخطاء اللغوية.

أما الفصل الثاني فجاء بعنوان تدريس اللغة العربية واللسانيات في الوطن العربي عموما والجزائر خصوصا. بين التاريخ والواقع وتضمن خمسة مباحث كما يلي:

-المبحث الأول : اللغة العربية في الوطن العربي ، وفيه جملة من العناصر الفرعية يمكن حصرها فيما يلي:واقع اللغة العربية الفصحى في أوطانها وتجليات تعليمها، إضافة إلى طرائق تدريس العربية في الجامعة من خلال الطريقة الاستقرائية ،الطريقة القياسية ، طريقة المناقشة الاجتماعية ، الطريقة الاستكشافية أو الاستطلاعية.

-المبحث الثاني: تدريس اللغة العربية في الجزائر عبر التاريخ ، وتضمن النقاط الآتية:

التعليم واللغة العربية في العهد العثماني ، انتشار تعليم اللغة العربية في العهد العثماني، وضع اللغة العربية في العهد الاستعماري بالجزائر ، مظاهر تحقيق الفرنسية في أوساط المجتمع الجزائري، محاربة التعليم العربي، عزل الجزائر عن المشرق والعالم الإسلامي وإصدار القوانين والمراسيم وفرض التعليم الفرنسي ، إضافة إلى التشجيع والتكييف للعامية وإتلاف التراث القومي وحرق المخطوطات.

-المبحث الثالث:تدريس اللغة العربية في الجزائر الحديثة "بين المؤسسات غير النظامية وجهود المجامع والمعاهد اللغوية" وتضمن النقاط الآتية:

المرتكزات التعليمية للمؤسسات غير النظامية ، تدريس اللغة العربية قبل الجامعة،طبيعة المناهج الجديدة للغة العربية ، النص الأدبي ، النص التواصلي ، العقبات التي تعيق أهداف المنهاج ،الوضع اللغوي في الجزائر وحركية تعليم اللغة ؛ اللغة العربية ، اللغة الفرنسية، اللغة الأمازيغية،ثم نتناول تجارب الجامعة الجزائرية في تدريس اللغة العربية، إضافة إلى أجرأة الحاسوب في تدريس اللغة العربية.

- المبحث الرابع :اللسانيات في الجامعة العربية بين التقليدية والحديثة، ونتناول فيه مراحل تطور اللسانيات العربية ،مرحلة التوظيف الإجرائي للسانيات عند العرب ، مظاهر التقاطع بين الدرس اللساني والدرس اللغوي العربي.

- المبحث الخامس: اللسانيات والواقع اللغوي في الجزائر، ويتضمن النقاط الآتية :

تدريس اللسانيات بين بدعة الانفتاح وأزمة الاعتماد ، تدريس اللسانيات في الجزائر بين التراث والحداثة ، تحديات و طريقة الجامعة الجزائرية في تدريس اللسانيات، ، عقبات اللسانيات في الجامعة الجزائرية.

أما الباب الثاني فعنوانه تحليل الاستبيان ودراسة المدونة اللسانية، فقد قسمناه إلى فصلين ، الفصل الأول تطرقنا فيه إلى دراسة وتحليل نتائج الاستبيان وهو يتألف من مبحثين ،المبحث الأول قمنا فيه

بتحديد الإطار الزماني والمكاني للدراسة وأهمية وأهداف الدراسة الميدانية ، أما المبحث الثاني فقد خصصناه لتحليل نتائج الاستبيان.وقد خصصنا الفصل الثاني المعنون بـ " تحليل المدونة اللسانية اللغوية " لتحديد أسس الدراسة من حيث المنهج والمجال ووصف المدونة المكتوبة .

أما الباب الثالث فعنوانه " الدرس اللساني والنظرية اللغوية العربية " وقسمناه إلى فصلين ،في الفصل الأول المعنون بـ واقع المقابلة بين الدرس اللساني والدرس اللغوي العربي تناولنا في المبحث الأول منه قضية المصطلح التراثي و المصطلح المترجم و أجرأة المصطلح في اللسانيات العربية و تفعيل العمل الترجمي في الدرس اللغوي العربي بين التحديات والآفاق ، أما المبحث الثاني فقد خصصناه لتتبع أثر اللسانيات العامة في تعليمية الصرف والنحو العربي، ثم تطرقنا إلى أثر اللسانيات في تدريس علم الصرف، وأثر اللسانيات في تعليم النحو ، الدراسة النحوية العربية على نهج اللسانيات الغربية ، أما المبحث الثالث فقد تناولنا فيه أثر اللسانيات في تفعيل علم دلالة عربي ثم تطرقنا إلى أبجديات البحث الدلالي العربي بين التراث والواقع.

أما الفصل الثاني فقد جاء بعنوان " النظرية اللغوية العربية ومستلزمات تحليل المعاني " وتناولنا فيه النظرية اللغوية العربية ، بنية الكلمة الدلالية بين التراث العربي واللسانيات الحديثة، استثمار اللسانيات في الدرس الدلالي العربي،ثم قمنا بتتبع أثر اللسانيات في تدريس علم أصول النحو ومدارسه، ثم القياس والمفهوم التوليدي التحويلي المعرفي الحديث ، وبعدها تطرقنا للقيمة العلمية اللسانية الحديثة لمفهوم العلّة والعامل عند قدماء العربية، ثم ختمنا دراستنا بخاتمة أجملنا فيها النتائج التي أمكننا التوصل إليها وقمنا وضع قائمة المصادر والمراجع المعتمدة في الدراسة ليسهل على طلاب العلم الرجوع إليها والاستزادة منها عند الحاجة.

وقد واجهتنا صعوبات كثيرة أهمها صعوبة الترجمة فقد نشأت عند الكثيرين ممن عادوا من البعثات الدراسية من الخارج وتمرسوا في هذا العلم الرغبة الصادقة في نقل الأبحاث في هذا الحقل إلى العربية بيد أن المصطلح اللساني وترجمته يواجه صعوبة جمة في ترجمة النصوص اللسانية وفق المدلول العلمي المتفق

عليه في اللغة الأصلية ، إضافة إلى صعوبة التحكم في المدونة التي تحتاج إلى دقة متناهية في التعامل ومعاينة المدونة بإعمال منهج تحليلي الذي يصعب فيها التوصل إلى حقائق موضوعية.

كما واجهتنا صعوبة التعامل مع أفراد العينة وتوسع الدراسة المسحية الميدانية مما جعلنا نقتصر على بعض الجامعات الجزائرية ، إضافة إلى إشكالية المصطلح اللساني الذي يقتضي وضعه بين خبرة معرفية تتعلق بالمرجعية النظرية الفلسفية أو الفكرية لإنتاج المفاهيم والاصطلاحات وخبرة لسانية لأن المصطلح زيادة على كونه تصور ذهني للمفاهيم العلمية لحقل معرفي معين فهو معطى لساني يقتضي تفعيل المكونات اللسانية الصوتية التركيبية والدلالية وتوظيفها، وغياب المعاجم العربية المعاصرة القادرة على استيعاب المصطلحات اللسانية وكل ما يتعلق بخصائصها الصرفية والدلالية ومراعاة السياق الذي يرد فيه، وأخيرا صعوبة ضبط الممارسة اللغوية في اللغة المكتوبة فقط لأن المعيار الشفاهي مهم وصعوبة التقريب بين واقع الدرس اللساني في شكله النظري الذي يظل بعيدا على الإجراء التطبيقي مع الممارسة اللغوية. وقد اعتمدنا في دراستنا على مجموعة معتبرة من المراجع العربية والمترجمة والأجنبية التي ساعدتنا على معالجة هذا الموضوع والوصول إلى نتائج قد تسهم في الدفع نحو الأحسن في مجال تدريس اللسانيات في الجزائر والوطن العربي.

الباب الأول

الجهود العربية في تدريس اللسانيات

الفصل الأول

التأسيس النظري بين الدرس اللساني والدرس اللغوي العربي وتحديد الاصطلاح اللساني

توطئة :

شكلت اللسانيات إحدى السمات المميزة للقرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين، فعلماء اللغة الذين اهتموا باللغة اعتقدوا جازمين أن التحليل اللساني هو أهم عمل في الفلسفة لسببين، أولهما: أن فهمنا لحدود اللغة يؤدي إلى فهم حدود الأفكار وطبيعتها، ثانيا:«أن هؤلاء العلماء رأوا أن المشكلات التقليدية الفلسفية في الأساس مشكلات لغوية»[1] فإذا التقطنا مثلا خيطا يتخلل جميع صنوف المحاججات، وهي فكرة قائمة على وجود وسائط معينة لمعرفة الواقع اللغوي، نلحظ هذا البحر المعرفي الشاسع الذي يجمع بين الفلسفة واللغة، وكيف ألفت اللسانيات بينهما ، وكما قال جاك ديريدا:«لا وجود لشيء خارج النصوص»[2]. وقال ريتشار رورني:« أعتقد أن فكرة(حقيقة الأمر) نفسها هي فكرة قد يكون المرء أحسن حالا من دونها»[3] ، فالتطور الحضاري مرتبط بالتطور اللغوي، وعملية اكتساب اللغة ومسائل التعليم تمت وفق مراحل تاريخية، تمثلت المرحلة الأولى في البحث داخل اللغة الأم والعناية باللغات الأجنبية من خلال الترجمة والنقل، وهي مرحلة لها جذور ضاربة في القدم، تعود أساسا إلى حضارات إنسانية قديمة، وقد تحدث في هذه المسائل الإغريق واليونان والعرب على وجه الخصوص، واهتم القدامى باللغة وتفكيك رموزها ومعالجة ووصف مخارج الحروف لنطقها وإنتاج ملفوظاتها« وقد أبدع العرب آنذاك في بحثهم للغة، فشهدت لهم سائر الشعوب القديمة والحديثة بذلك»[4]. فهل يمكن اليوم الحديث عن هوة حضارية بين الدول العربية والدول الغربية؟ وهل مقدار التقدم يتحدد من خلال تحكم الشعوب في لغتها مما يحقق لها ثقة بالنفس[*]. ومن المظاهر المتباينة ما تشهده المؤسسات التعليمية اللغوية العربية حول نفور الطلبة من

1- the Encyclopedia American

2- جاك ديريدا: عن علم الكتابة، مطبعة جامعة جونور هولكنز، ط1، ص158.

3- ريتشارد رورني: أولوية الديمقراطية على الفلسفة في كتاب ميريل بيترسن وروبرت فوت، تشريح فرجينيا للحرية الدينية، ص257-82.

4- منير زكي: النماذج المعرفية الحديثة للاكتساب اللغوي، التوجه التكنولوجي في البحث، وحدة البحث في تحليل الخطاب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس، ط1، 2006، ص03.

*- إن مظهر الثقة بالنفس تجسده اللغة الموظفة عند المتكلم، وبالعودة إلى المواقف التي عايشتها حين زرت العاصمة الفرنسية باريس(PARIS) يوم 03 ديسمبر 1999، حين شاركت في إحدى الندوات الفكرية الخاصة بالحوار والتواصل الحضاري العربي العربي، تدخل أحد المشاركين الجزائريين

مادة النحو العربي، وظهور مطالب متفاوتة بين تيسير النحو العربي أو إلغائه، وعدم الاهتمام به، وبالمقابل تطالعنا الدراسات الاستشراقية عن عظمة هذا النحو العربي من خلال دراسات أفنى بعض المستشرقين المنصفين حياتهم في تحصيلها، وحسن إخراجها والتدقيق فيها.

إنّ الظاهرة اللغوية ما انفكت تبسط أمام الفكر البشري منذ القدم بصنفين من القضايا، أحدهما نوعي والثاني مبدئي عام. فأما الصنف الأول، فيتمثل في عناصر اللغة باعتبارها نظاما مخصوصا له مكوناته الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، ولكل وجه من هذه الأوجه فرع مختص من فروع الدراسة اللغوية، وهذا الجانب من القضايا نوعي باعتبار أنه متعلق بكل لغة على حده ، وأما الصنف الثاني من القضايا فيتصل بالمشاكل المبدئية التي يواجهها الناظر في اللغة من حيث هي ظاهرة بشرية مطلقة، و« يندرج البحث في هذه المسائل من تحديد الكلام وضبط خصائصه إلى تحسس نواميسه المحركة له حتى يقارب قضايا أكثر تجريدا وأبعد نسبية كقضية أصل اللغة وعلاقة الكلام بالفكر، وتفاعل اللغة بالحضارة الإنسانية، فضلا عن مشكل الدلالة اللغوية ذاتها وكيف يحدث إدراك العقل لمعاني الألفاظ»[1]. ولقد تطورت الدراسات اللسانية اللغوية المعاصرة مما جعل بعض اللغات تحقق مستويات انتشار غير مسبوقة[*].

وقد أحدث الاتصال والتحديث والترجمة نوعا من التقارب بين الدرس اللساني الغربي والدرس اللغوي العربي، فظهر هذا العلم الجديد في درسنا اللغوي والنقدي، وكان عاملا من عوامل الانبعاث رغم ما شابه من خلط وتعميم وسوء تقدير، ولكن إذا تجاوزنا الاختلاف بين دارسينا حول اللسانيات وتوظيفها، وعلاقتها بعلوم اللغة عندنا، فإننا حتما نقف على أفكار لا تنكر، تجلت في إعادة النظر في كثير من القضايا عند الباحثين، يستوي في ذلك من أقر بفضل هذا العلم أو الذي

موظفا لغة عربية عامية جزائرية قائلا:« وعلاه الجزائري مايعرفش يهدر في التلفزيون»، وهذا يعكس أزمة في الثقة الذاتية، وعدم التمكن من أداء اللغة العربية الفصيحة .

[1]– عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات، دارالكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص15.

[*]– شهدت اللغة العربية اليوم انتشارا غير مسبوق في وسائل الإعلام الغربية والشرقية، وخاصة بعد انتشار ثقافة الخطاب الإعلامي والإشهاري والديني، فكثير من الدول الأمريكية والأوربية والأسيوية أطلقت قنوات ناطقة باللغة العربية، خاصة بعد أحداث 11سبتمبر 2001، لأغراض إيديولوجية، دينية، سياسية، ثقافية، اقتصادية(الدول العربية سوق اقتصادي يمتص ويشجع القدرة الشرائية العالمية خاصة دول الخليج).

أنكره[1]. وقد دأب الاتجاه الحداثي في اللغة العربية نحو السعي لتحقيق هذه المواكبة المعرفية، وتحقق التواصل الإنساني وقياس مدى جاهزيتها لأن تكون أدوات التفوق الحضاري والتجاري والاقتصادي، بل الأهم أن تتحقق في نفوس متكلميها.

المبحث الأول: التأسيس النظري بين الدرس اللساني والدرس اللغوي العربي

1. اللسانيات بين العلمية والعالمية:

إن اعتماد المبادئ العقلية كأساس للمعرفة يحقق علمية وموضوعية البحث، ومتفق عليه ومنتشر في جميع أصقاع العالم، فإعمال العقل في دراسة اللغة جعلها أكثر قابلية وانتشارا بين الناس وجعل اللسانيات كعلم يتطور في ثوب نظريات ومناهج أكثر استيعابا عند الباحثين المختصين،« رغم ظهور إشكالات عديدة كالمصطلح اللساني في لغتنا العربية وآثاره من إشكالات كإشكالية الاستمداد وإشكالية التطبيق»[2]. لكون ذلك لم يثن هذا العلم من الانتشار عند العرب وغيرهم محققا أبعاده متحديا الجغرافيا والعرق واللغة معتمدة على منطلقين:

أ. البعد العلمي[*] للسانيات:

«لقد تعددت المشارب العلمية لأعلام اللسانيات، فعدم تركيزهم على لغة بعينها في بحثهم جعل لهم صيتا عالميا بالغ الأثر»[**]، وهذا ما تحقق لـ (فيرديناند دي سوسير) (Ferdinand de Saussure) الذي جعل اللغة البشرية موضوعا لهذا العلم وأصبحت غايته كما وضحها عبد السلام

---

[1]- أحمد محمد قدور: اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، دار الفكر، دمشق، سورية، ط1، 2001، ص07.

[2]- أحمد محمد قدور: من أثر اللسانيات في الدرس اللغوي العربي ومناهجه، مجلة العلوم الإنسانية، الكويت، العدد، المجلد السابع لصيف 1987م، ص158- 167.

[*] كان البعد حافزا قويا في إقبال الكثير من الطلبة العرب الذين درسوا في الغرب للنهل من هذا العلم وترجمته ونقله إلى العربية بعد أن ناقشوا رسائلهم في الماجستير والدكتوراه.

[**]- وقد تأثر الكثير من العرب بأساتذة اللسانيات الغربيين الذين درسوا عندهم وأشرفوا على بحوثهم، وهذا ما نلمسه في تأثر الطيب البكوش من تونس بأستاذه الذي أشرف عليه، أندري مارتنيه، وتأثر الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح بأفرام نوام تشومسكي الذي عايشه ودارت بينهما نقاشات علمية ساخنة، وتأثر تمام حسان بالمدرسة الوظيفية.

المسدي «بدأ الدرس اللساني يتخذ الصرامة العلمية في البحث العلمي حينما أخذ يحدد الوحدات اللغوية متخذا من قيمتها الوظيفية معايير دقيقة لتحديدها والسلسلة المنطوقة الحية، وصارت اللغة تعالج باعتبارها نظاما»[1].

وقد طور (أندري مارتنيه)(André Martinet) مفهوم العلمية اللسانية من خلال اتجاهين، أولا: أن اللسانيات علم مستقل تماما وقد تحقق له ذلك حين استبعدت منه النزعة النفسانية (Psychologisme)، وثانيا: أن علم اللسانيات ليس علما معياريا فيوضح هذا المفهوم قائلا:« ويكون العرض علميا إذا قام على مراقبة الوقائع دون أن يفضل بعضها على حساب بعض... لذلك يقف هنا مصطلح"علمي" على النقيض من مصطلح"معياري" إذ علم اللغة يعتمد على الرؤية العلمية وليس على الرؤية الافتراضية»[2].

وقد وصف جورج مونان (Georges Mounin) النظرية العلمية لوصف اللغات بأنها« نظرية قائمة على مقدمات منهجية... لقد تركز طموح (هيلمسليف) (Hilmslev) في إقامة نظريته... اللغوية على طريقة علماء المنطق الذي أعجب بهم... إن مبدأ التجريبي... يشمل معايير "عدم التناقض" و"الشمولية: و"البساطة" التي نجدها في كل الصياغات المنطقية الرياضية منذ (فريج Frege)»[3].

وقد تحققت العلمية في اللسانيات انطلاقا من منهجها الوصفي الذي بني على منطلقات ميدانية مباشرة بعيدة عن التخمين، فقد كان الأطلس الفرنسي الجغرافي اللغوي الذي أنجز في بداية القرن العشرين بفرنسا حيث وضع أحد اللغويين(جول جليرون)(J. Gilliéron) مستنطقا(questionnaire d'enquête linguistique)، والذي يشمل حساب وتحديد الاستعمال اللغوي في بعض الفرنسية المحددة، وكان من الدواعي الرئيسية التي جعلت دي سوسير يفكر في منهج

1- عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط2، 1986، ص11-15.

2- جوزيف شريم: اللسانية المارتينية على المحك، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد05، مركز الإنماء القومي ، لبنان ،ص70.

3- جورج مونان: علم اللغة في القرن العشرين، ترجمة نجيب غزاوي، وزارة التعليم العالي، دمشق، سوريا، 1972، ص 135-136.

جديد لمناطق دراسة اللغة حين لاحظ أن الاستعمالات الواقعية للغة تختلف عن تلك القواعد اللغوية المنظرة في الكتب والمتفق على صحتها، وتأكدت بذلك مفاهيم جديدة كالبنية[*] من خلال النظام اللغوي القواعدي.

وقد اكتسب البحث اللساني عند علماء اللسانيات التوليدية منذ تشومسكي (Chomsky) إلى يومنا هذا، بعدا عالميا إضافيا، حيث أصبح العلماء يتبعون الأسلوب الغاليلي في البحث، وبناء على هذا الأسلوب يقوم علماء الفيزياء ببناء نماذج رياضية مجردة للكون، ينسبون إليها مرتبة من الواقعية تفوق تلك التي ينسبونها إلى العالم المادي المحسوس، وبناء على ذلك أخذ التوليديون يصممون نماذجهم اللسانية المجردة ذات الطبيعة الرياضية، وهذه النماذج المجردة أكثر واقعية في نظرهم من الإحساسات العادية للعلماء[1]. كما أن صفة العلمية جعلت فئة كبيرة من الباحثين يتوجهون نحوه، ويقبلون عليه، وكان هذا مشهورا عند العلماء العرب المحدثين أيضا.

ويحدد مازن الوعر مفهوم العلمية في اللسانيات بقوله:« هي الدراسة العلمية للغات البشرية، من خلال الألسنة الخاصة لكل قوم من الأقوام، ونعني بالدراسة العلمية: المعايير والمقاييس التقنية المستخدمة في ضبط النظريات الفيزياء والكيميائية والبيولوجية الملاحظة والتجريب والضبط والموضوعية»[2].« ولما ازدادت دائرة البحث اللساني العلمية تتسع بدأ التوليديون يربطون بين " البنية اللغوية" و"البنية المعرفية" لدى الإنسان، وأصبحت اللسانيات مدخلا علميا لفهم الإنسان، وقد تولد عن ذلك ظهور علم اللسانيات الأنثروبولوجي، وكذلك نجم عن العلاقة بين اللغة والأدمغة الإلكترونية ما يسمى بعلم اللسانيات الحاسوبي (المعلوماتي)»[3]. ولكن تقسيم مازن الوعر للسانيات على أساس أنها ذات طبيعة إنسانية وهي الأوروبية، ولسانيات أمريكية ذات طابع تكنولوجي تقني،

---

[*]- يمكن القول إن مفهوم البنية انطلق من خلفية معرفية مرتبطة بتأثر العلماء والباحثين في القرن التاسع عشر للميلاد بالعلوم الحية والطبيعية انطلاقا من الوحدة الأساسية التي تكون منها المادة الحية، وهي الخلية التي تتشكل وفق أنظمة تقاطعية تحقق نوعا من التوازن مما يجعلها أساسة في بناء النظام العام للمادة الحية.

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، ص23-26.

[2]- مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار الأطلس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 11-15.

[3]- المرجع نفسه، ص13-16.

مع العلم أن اللسانيات تتجاوز دائما الحدود الجغرافية وأن اللسانيات الغربية أوربية وأمريكية تدرس اليوم في الهند والدول العربية على السواء. والحلقة المفقودة في هذا العلم على تنوعه وتعدده هو غياب التراث اللغوي العربي القديم فيه، لقول عبد السلام المسدي:«لو التفت (البحث اللساني الغربي) إلى التاريخ للغوي اللساني في الحضارة العربية الإسلامية، لكان علم اللسانيات الحديث في مرحلة متطورة سابقة للزمن الذي هو فيه»[1]. ولفتحت أبواب اللغة العربية لغير العربي لأن ينهل منها أكثر ويستفيد من كنوزها.

ب. البعد العالمي للسانيات :

يعد العالم الإنجليزي سير وليام جونز (William Jones) أول من أطلق عنان اللسانيات عالميا عام 1786، حين اكتشف العلاقة بين اللغة السنسكريتية واللغات اللاتينية واليونانية والجرمانية، وقد اختصر دي سوسير مسافات كبيرة للبحث اللغوي حين أعلن« أن مادة اللسانيات تتكون بادئ ذي بدء من جميع مظاهر الكلام البشري سواء تعلق الأمر بكلام الشعوب المتوحشة أم الأمم المتحضرة»[2].

وكما سعى تشومسكي إلى حشد كل نظرياته ودمجها في نظرية العامل[*] والربط الإحالي (Gouvernement lining Théory) أثبت من خلاله أهمية النحو العالمي أو الكلي إلى الجذور الثقافية العربية على وجه الخصوص إلى ما جاء به الفرابي(ت 339) في كتابه إحصاء العلوم في مثل قوله:« الألفاظ الدالة في لسان كل أمة» و«علم اللسان عند كل أمة»، وقوله:« إن النحو يعطي قوانين تخص ألفاظ أمة ما... ويأخذ ما هو مشترك لها ولغيرها» « و علم النحو في كل مكان»[3]. وكانت هذه الأفكار القديمة الجديدة من الحوافز التي أسهمت في إقبال الدارسين العرب على الانفتاح

1- عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط2، 1986. ص22-233.

2- دي سوسير: دروس في الألسنة العامة، ترجمة محمد عجينة ومحمد الشاوش، تونس، ط1، 1985، ص24.

*- يعد هذا المصطلح تقاطعا صريحا بين الدرس اللساني الحديث والمعاصر والدرس اللغوي التراثي العربي.

3- الفارابي: إحصاء العلوم، تحقيق عثمان أمين، دار الفكر العربي بمصر، 1947، ص08-76-77.

حول بقية اللغات بغية معرفة القصد من علومها ومقابلتها بما هو عربي. وقد خاض الباحث تجربة في هذا المجال حين كان طالبا في جامعة نانتير باريس10 (Nantaire Paris 10) بين سنتي 2000 - 2001 و2001 – 2002، لتحضير شهادة في الدراسات المعمقة في علوم اللسانيات بإشراف الأستاذة« فرانسواز قادي(Françoise Gadet) متخصصة في علم الاجتماع اللغوي (Sociolinguistique)، وقد كانت الدراسة على شكل حلقة علمية مكونة من مجموعة من الطلبة من جنسيات ولغات مختلفة (عربية، فرنسية، إنجليزية، عبرية، إيرانية، برازيلية، صينية) وبعض اللهجات الإفريقية، وكانت الأستاذة تكلف طلبتها كل شهر بإعداد بحث حول موضوع لغوي، وكل يبحث في لغته، كموضوع الضمير في اللغة، فكل طالبا يتحدث عن خصوصيات الضمير في لغته، وكانت البحوث تكتب إما باللغة الفرنسية أو اللغة الإنجليزية فقط، فكان الباحث بمعية بعض الطلبة من المغرب وتونس ينجزون هذا البحث، وتتم القراءة الجهرية وسماع ومناقشة كل الطلبة الباحثين في جميع اللغات، لتتحدد في نهاية المناقشات القواسم المشتركة للضمير في جميع اللغات، كان كل ذلك يتم في تخصص علوم اللسان(Sciences des langages).

وقد سعى العرب المتأثرون باللسانيات الغربية عموما والنظرية التوليدية التحويلية خصوصا إلى تقديم البراهين على وجود التركيب الباطني المشترك بين معظم اللغات الإنسانية، وهي نظرة متأثرة ببعض الدراسات اللسانية الغربية التي ربطت بين السمات الصوتية المميزة (عند رومان جاكبسون Jakobson Roman) وبين التركيب العالمي الأساس عند تشومسكي من خلال اللقاء بينهما في جامعة هارفرد وتعرف تشومسكي على نظرية (جاكبسون) التي ترى أن الأبنية الصوتية المختلفة الموجودة في لغات العالم، ما هي إلا مجرد تنوعات ظاهرية تخضع لنظام أساسي عام»[1].

---

[1]- جيفري سامبسون: المدارس اللغوية التطور والصراع، ترجمة أحمد نعيم الكراعين، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط1، 1993، ص135-122.

واستطاع هذا التقارب أن يتجاوز ما جاءت به البنوية وعلماؤها الذين« لم ينجحوا تماما في إيجاد طرق لإدخال التحليل التركيبي في الدراسة العلمية للغة»[1].

وفي أثناء الحديث عن اكتساب الصغير للغته ربط صالح الكشو بين«الأفكار والمبادئ النظرية» من جهة وبين«النحو الخاص والنحو العالمي» من جهة أخرى « وهكذا فإن المبادئ والأفكار الفطرية هي بالنظر للنحو الكلي شروط إمكانه»

«أما من الناحية اللسانية البحتة فللنحو الكلي قوانين لغوية صرف هي جملة من القيود والقواعد الكلية التي تحد من عدد القواعد الممكنة للغة من اللغات»[2]. وقد ربط مازن الوعر هذه الأفكار باللغة العربية ربطا مباشرا فقال أن:« هذا الشيء مهم من أجل المبادئ العامة من جهة وتطوير نظرته التراكيب العربية من جهة أخرى»[3].

وإن محفزات تفعيل الدرس اللغوي العربي في بعده التعليمي بإيعاز من الدرس اللساني العام، وذلك بارتكاز الثاني على العلمية والعالمية اللذان يضمنان الازدهار والتقدم لكل لغة بما في ذلك العربية، التي تسعى لتوظيف اللسانيات بالاعتماد على التداول والنفعية الدائمتين مع الحفاظ على أصالتها وعدم خدش أصولها، حتى تبقى محفوظة من العابثين، قادرة على مواكبة كل عقلنة معرفية موغلة في الإبستيمولوجيا، محققة البعد العلمي والعالمي معا.

[1]- جيفري ساميسون: المدارس اللغوية التطور والصراع، ترجمة أحمد نعيم الكراعين ، ص130.

[2]- صالح كشو: الوضع الابستمولوجي للسانيات، مجلة المعرفة، المجلد الثاني، العدد26، ص24-25.

[3]- مازن الوعر:نحو نظرية لسانية عربية حديثة، لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، دار طلاس للدراسات، دمشق، 1986، ص221-222.

2.ملامح اللغة العربية في أقطارها

أ. الضعف اللغوي وتقليد الغالب:

لقد عدت اللغة معيارا لقوة الشخص وغلبته، خاصة إذا صحبتها منظومة حضارية وثقافة مزدهرة، فكانت مطلبا لكل راغب فيها ساعيا لاكتسابها، إن لقول ابن خلدون:« المغلوب مولع أبدا بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحوال عوائده»، وقد ترتبط الغلبة بالحضارة والتمدن، فيوم كان العرب الأقرب من ذلك ازدانت لغتهم عند غيرهم، وجاء الغُرب يطلبونها من كل حدب وصوب. والعكس اليوم، فبتطور الأمم الغربية أصبحت لغاتها مطلبا للعاملين، ونحوا لكل مريد للتقدم والتطور لما ارتبطت به هذه اللغات من تقانة وعلوها في تحقيق مآرب العلم.

ومازال الكثير من العرب اليوم يزهدون في كنوزهم اللغوية ومن علمائهم من لا يشعر بقيمة الرصيد اللغوي الذي تم افتكاكه من رصيد النسيان، فالإنسان العربي حاول أن يبتكر أشياء للدلالة والتواصل حفاظا على أفق الاستمرار والبقاء محاولا أن يحدد لنفسه رؤية محتشمة لافتقارها لعامل القوة والمنعة.

ولعل مكانة اللغة العربية الفصحى في الوطن العربي تلخص المعاناة إذ« يجابه انتشار الفصحى في أقطار الوطن العربي من الصعوبات ما يفرض علينا إعادة النظر في طرائق تدريسها في المدارس والجامعات، ومن أولى هذه الصعوبات أننا مازلنا ندرس قواعد اللغة العربية كما ورثناها من أيام مدرستي البصرة والكوفة، ومازلنا نستخدم النصوص التي كانوا يستخدمونها وجلها من الشعر الجاهلي والأدب القديم»[1].

وقد نشرت مجلة«لغة العرب» مقالا لمصطفى جواد تحدث فيه عن آرائه في إصلاح العربية، وما جاء فيه عن تدريس العربية والتأليف فيها يعد إصلاحا،« لأن التدريس في كل علم يجب

[1]– أحمد الحمو وآخرون: اللغة العربية وأسئلة التطور الذاتي والمستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص164.

أن يسير على سنة التدرج في الارتقاء، فإذا تعلم الطالب بطريقة وعرة مل العلم واستصعبه... إلى الآن ما وجدت كتابا في القواعد العربية مبنيا على التجربة وأساليب التعليم الفنية ونقائص هذه الكتب لا تبدو إلا لمجرب متضلع في العربية»[1]، وهي مظاهر جعلتنا نراوح مكاننا، فالأصل أن نتعامل مع تراثنا بروح العصر من خلال إعادة استثمار المنجز اللغوي العربي، والانتصار فيه للحقائق العلمية كدراسة نظرية العامل في أطر لسانية حديثة، وخاصة أن علم النحو يقوم على فكرة مركزية« هي نظرية العامل وترى وجود تأثير ينطلق من بعض الكلمات إلى بعضها الآخر داخل الجملة أو القول»[2]. « وعلى العكس من ذلك تشهد طرائق تدريس العربية والتأليف فيها عدة هنات أهمها»[3]:

1. الخلط في التعاريف.
2. التعابير المغلوط فيها، لأن المؤلف لكتاب القواعد العربية يجب عليه أن يكون سلس التعبير، طاهر العبارة، محكم البحث.
3. فساد السؤال.
4. جهل المؤلفين.
5. التلبيس على المتعلم.
6. عدم مراعاة سنة العلم عامة.
7. التعسير في التدريس.
8. الأسئلة الملقنة للجواب.
9. ارتباك المؤلفين لقلة علمهم.

---

[1]- مصطفى جواد: تدريس اللغة العربية والتأليف بها، مجلة لغة العرب، المجلد التاسع، 1931، ص81-93.

[2]- أحمد الحمو وآخرون: اللغة العربية وأسئلة التطور الذاتي والمستقبل ، ص164.

[3]- مصطفى جواد: تدريس اللغة العربية والتأليف بها، ص81-93

10. تفكك الدروس بعضها عن بعض.

ورغم أن عملا حثيثا قد بدأه الخليل(ت175هـ) في ترشيد العلل النحوية حين جعل لكل حكم نحوي أو ظاهرة نحوية تعليلا عقليا بالاستعانة بالفلسفة أو المنطق أو علم الكلام، وفي هذا يقول (ابن حني ت 392هـ):« اعلم أن علل النحويين أقرب إلى علل المتكلمين»[1]. ولما سئل الخليل ما إذا كان قد أخذ هذه العلل عن العرب أم أنه اخترعها من لدن نفسه أجاب بأن:« العرب نطقت على سجيتها وطباعها»، وأنه« اعتل بما رأى أنه علة لما علله»[2].

وهل يمكن اليوم الحديث عن تفعيل للعامل اللغوي والعلل النحوية بما يخدم التواصل المعرفي التاريخي والآني من خلال مقاربة الدرس اللغوي القديم بما جد من بحوث لغوية عربية في ضوء النظريات الغربية.

ب. التباين والصراع حول اللهجات :

شكلت اللهجات العامية واللغة العربية الفصحى وقضية الاستعمال العلمي والعملي والمفاضلة بين الطرفين، من أهم المساجلات والملاسنات بين الباحثين المشتغلين في الجوانب اللغوية والأدبية العربية، فقد كان العرب في الجاهلية وصدر الإسلام على علم بوجود لهجات بين القبائل لكنها مفهومة لدى جميعها، فقد كانت المعلقات مفهومة عند جميع عرب الجاهلية[3]. وعندما نزل القرآن الكريم على النبي محمد صلى الله عليه وسلم كان مفهوما عند جميع القبائل، فرسالة الإسلام إلى العرب جاءت بلغتهم مثل قوله تعالى:(**بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ**)[4]. (**وَلَقَد نَعلَمُ أَنَّهُم يَقولونَ إِنَّما يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِسانُ الَّذي يُلحِدونَ إِلَيهِ أَعجَمِيٌّ وَهـذا لِسانٌ عَرَبِيٌّ مُبينٌ**) [5]. (**إِنّا أَنزَلناهُ قُرآنًا عَرَبِيا لَعَلَّكُم**

[1]- ابن جني: الخصائص محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، ط2، (د،ت)، ج1،ص48.
[2]- أبو قاسم الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن مبارك، دار النفائس، بيروت، ط1، 1982، ص ب.
[3]- محمد عيد: المستوى اللغوي للفصحى واللهجات، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1981، ص53.
[4]- سورة الشعراء: الآية 195.
[5]- سورة النحل: الآية 103.

تَعقِلونَ) [1]. (**وَمِن قَبْلِهِ كِتَابُ مُوسَى إِمَامًا وَرَحْمَةً وَهَـذَا كِتَابٌ مُّصَدِّقٌ لِّسَانًا عَرَبِيا لِّيُنذِرَ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَبُشْرَى لِلْمُحْسِنِينَ)** [2]. فقد ورد عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أن القرآن نزل بلغة مضر، كما ورد في كتاب الرازي أحمد بن حمدان (ت 325 هـ) أن لغة القرآن هي لغة قريش[3]. وقد حافظت اللهجات العربية على ارتباطها بعضها ببعض، وذلك بسب ارتباطها جميعا بالفصحى والقرآن.

وفي أقطار العالم المعاصر اليوم، أفرزت الأحداث السياسية والاقتصادية أو الثقافية إحدى اللهجات في كل منها، وأصبحت هذه اللهجة المعتمدة في الاستعمال المثقف والاستعمال الرسمي والاستعمال الأدبي. وقد استثنيت العربية للسبب الواضح المعروف هو ارتباطها الدائم بقراءة القرآن والتراث. وركز البعض على وحدة القطر اللغوية المترتبة على فرض لهجة مقننة واحدة واستعمالها في التعليم، وفي وحدة لغوية عامة تضم جميع تلك الأقطار[4]، ومهما يكن من أمر حول اللهجات العربية وأصلها فهي لا تحتاج إلى تدليل، ولكن لابد من القول بأن احتكاك العرب مع الأجانب عن طريق التجارة أو الدراسة وما إلى ذلك، قد أضاف إلى الفروقات الأخرى عناصر غريبة متعددة الأصول، وذلك حسب نوع وطبيعة الاحتكاك.

وقد بحث جملة من علماء العربية في اللهجات، فقد وضع عبد المنعم عبد العال «معجما عاما للألفاظ العامية وآخر لشمال المغرب»[5].«وأحمد شرف الدين لليمن»[6].« وعون شريف قاسم للسودان»[7].« وجلال البغدادي لبغداد وللكويت»[8].« كما بحث آخرون في علاقة

1- سورة يوسف: الآية 02.

2- سورة الأحقاف: الآية12.

3- كتاب الزينة في الكلمات الإسلامية، تحقيق حسين بن فيض الهمداني، القاهرة، (دت)، ج1، 1957، ص144.

4- G. Garrison : "Arabic as a unifying and devisine force", im : B. Jermudd and G Garrison, eds. Language treatment in Egypt (Cairo. Ford foundation, 1975).

5- بن عبد الله: العامية والفصحى في القاهرة والرباط، ص60.

6- عبد المنعم عبد العالي: معجم الألفاظ العامية، مكتبة النهضة، القاهرة، 1972.

7- عون شريف قاسم: قاموس اللهجة العامية في السودان، جامعة الخرطوم، السودان، 1972.

8- جلال البغدادي: معجم الألفاظ العامية البغدادية، مطبعة العاني، بغداد، 1963، ومعجم الألفاظ الكويتية، مطبعة أسعد، بغداد، 1963.

الارتباط والاشتقاق من العنصر مثل إبراهيم اليازجي»[1].« وسعيد عبد العال»[2].« وإلياس مرقص»[3].

وأما واقع البحث في لهجات العربية، ففيه من النقائض والضعف في التصميم ما يجعل الاعتماد عليه أمرا واهيا، خاصة وأن الدراسات الحالية الموجودة مشوبة بالخطأ والنقص واعتمادهم على قضية التفاهم المشترك الذي لا يرتكز على القرابة البنوية للهجات بقدر ما يعتمد على توجه المجموعات بعضها تجاه البعض الآخر، غير أن الاختبارات التجريبية التي قام بها الفريق الذي كتب برنامج الأطفال "افتح يا سمسم" بينت أن الأطفال الذين ينطقون بلهجاتهم المحلية فقط لم يجدوا صعوبة في فهم فصحى البرنامج ذاته، مع أن مجموعات الأطفال الذين خضعوا للتجارب كانوا من سبع مناطق مختلفة من مشرق الوطن العربي ومغربه، وكما قال أحمد المشرفين الأجانب على العملية :« إن النتيجة كانت مذهلة جدا ومخالفة لكل ما كان قد قيل عن الفوارق بين اللهجات والفصحى العربية»[4]. ويفتح هذا ضرورة إعادة النظر في العلاقة بين اللهجات والعربية الفصحى بما يحقق تكاملا دون خدش للغة الأم ومسايرة العلمية في إطار بحثي لساني صرف خارج عن أطر الحساسية الإيديولوجية.

كما أن الثورة الإعلامية العربية قد بالغت في استعمال العربية، بل أنها اجتهدت في استعمال العربية الفصحى في غير موضعها[*]. وطغيان لهجة دون غيرها في العالم العربي –انتشار اللهجة المصرية في الأقطار العربية– « وسطرت تلك البرامج أهدافا من بينها القضاء على

[1]– إبراهيم البازجي: اللغة العامية واللغة الفصحى، مجلة الضياء، العدد04، 1902.

[2]– سيد عبد العال: معجم الألفاظ العامية المصرية ذات الأصول العربية الممتدة من القرآن والحديث ومعاجم اللغة ومأثورها، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1971.

[3]– إلياس مرفص: العربية العامية وعلاقتها بالعربية الفصحى، مجلة المجمع العلمي العربي، العدد 18، 1943.

[4]– E palmer : « Linguistic innovation in the Arabic adaptation of sesame street », F. olatis and and G. tucker, eds language in public life (Washington D.C), Georgetown university press, 1979, p(288-294).

[*]– في الأفلام والمسلسلات العربية التي تظهر فيها شخصيات أجنبية مثلا يتحدثون باللغة العربية الفصحى بينما يتحدث بقية الممثلين بالعامية.

الانعزالية»[1]. وتحقيق البعد الاجتماعي بين الأقطار العربية، وبالمقابل شهدنا تميزا في إنتاج الأفلام العربية -الرسالة- والمسلسلات العربية -الزير سالم- وهي كفيلة بأن تحيي الذوق اللغوي العربي الأصيل عند المشاهد العربي.

ج- تدريس اللغة العربية بين الملامح العامة والمنطلق النفسي عند المتعلم

بالرغم من اتساع اللغة العربية وثرائها وصعوبة الإلمام بناصيتها وكل صيغها ومفرداتها ومعانيها، فإن نمو الحصيلة فيها أو ثرائها يبقى في اتجاه طردي مع الاتصال المباشر وغير المباشر بالآخرين وبالموارد الأخرى لاكتساب اللغة : فكلما زادت نسبة الاتصال زاد المحصول اللغوي وتطور صاحبه إلقاء وكتابة وثقافة وشجاعة أدبية وإقبالا على الحديث، وزادت قدرته على التفاهم مع الغير، وتحقيق رابط أوسع مع شرائح المجتمع وتطورت قدرته على استكناه معاني ومدلولات الألفاظ والتراكيب والصيغ اللغوية المكتوبة، وإدراك مفاهيمها من خلال سياقاتها المتنوعة، وبالتالي تمكن هذا الفرد من اختراق مجاهل لغوية كثيرة[2].

وإن تدريس العربية يرتبط أساسا بموضوعها، وطرائق استعمال المتعلمين لها في الحياة اليومية في مختلف المستويات والبيئات، ولعل الباحث الممحص قد يخلص إلى عيوب لا تحصى في هذا الواقع التعليمي، من غزارة للمادة العلمية دون تحقيق للأثر عند المتلقي، وعدم مواكبة المادة المقدمة لواقع الحياة المحيطة بالمتعلم، وهذه المعضلة جعلت المهتمين في ميدان اللسانيات النظرية والتطبيقية يوحدون جهودهم من أجل إيجاد حلول علمية لهذا الواقع، وقد حاول الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح تلخيص هذه الإشكالية في نقاط أهمها[3]:

---

[1]- يحيى أبو بكر: سعد لبيب وحمدي قنديل، الإعلام في الدول في الدول العربية، باريس، اليونسكو، 1982.

[2]- أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، مجلة المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد212، ربيع الأول 1417، أغسطس- آب 1996م، ص57-58.

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2007، ص193-195-198.

1. المشافهة:« ويقصد بها التركيز على الخطابات اليومية، ولهذا كان المتعلم لا يجد فرصة أبدا لينمي قدرته على التعبير الشفاهي لغياب ممارسة واستعمال هذه اللغة في الواقع اليومي»[1].

2. الانغماس اللغوي، ويثبتها الأستاذ بقوله:«وأعتقد أنه أعظم شيء أثبته العلماء هو أن هذه المهارة لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة[*]. التي يراد اكتسابها»[2].

3. الاهتمام بحاجيات المتعلم والانتباه إلى مَلَكَة التبليغ وأهميتها.« لقد بالغت النظريات الحديثة في الاهتمام بالمادة اللغوية (اختيارها وتدريجها وتخطيطها)، ونتيجة لذلك ظهرت نظرية جديدة تبحث في تحقيق النجاعة التبليغية وسميت بنظرية الحديث(La théorie de l'énonciation)، وهي ترتكز على ظروف التبليغ عند المتلكم وشروطه، فحررت أنواع خاصة من الطرائق التعليمية بالاعتماد على حوارات ونصوص حقيقية تستخرج من الواقع المعيش»[3].

ولكن الاهتمام بالمشافهة والانغماس اللغوي دون مادة اللغة قد يوقعنا في كثير من النتائج التعليمية المتباينة، فترك الكتب التعليمية الخاصة بالرياضيات والفيزياء والعلوم مملوءة بالأخطاء اللغوية، واعتماد المعلم في شرحها والنقاش مع المتعلمين على العامية فقط، من شأنه أن يخدش في القدرة التعبيرية السليمة للمتعلم، فالتوسط هنا محمود وذلك بـ «المحافظة على الزاد اللغوي المقترن بالسلوك الكلامي العادي هو من مقومات الممارسة اللغوية المنشودة، ودور المعلم في تحقيقها هو دور

---

[1]- المرجع نفسه: ص193.

[*]- طلبة الصحراء الجزائرية ومتعلمو أصول الدين واللغة العربية يجتهدون في التعامل باللغة العربية الفصحى حتى خارج أوقات الدراسة، فحدث أن التقى طلبة من جامعة 20 أوت 1955 بسكيكدة وطلبة آخرون من وادي سوف في مسابقة ماجستير نظمتها جامعة محمد خيضر ببسكرة، وقد تواصل الجميع فيما بينهم، وكم كانت حيرة أهل الصحراء كبيرة حين وجدوا أهل سكيكدة يتكلمون بالعامية بينما حافظوا هم على خطاب اتسم بالفصاحة والدقة.

[2]- المرجع نفسه: ص193.

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية: ص198-199.

المنشط الذي يسعى جاهدا إلى خلق وضعيات تواصلية داخل الفصل تمارسُ اللغة خلالها ممارسة عفوية طبيعية لا كلفة فيها ولا تعنت ولا تعنيف»[1].

وقد كان بإمكان البحوث المعجمية التي حاولت رصد ما اعتبرته«أخطاء لغوية» لدى مستعملي اللغة العربية حديثا أن تكون بمثابة استقراء لبعض الاستعمالات الجديدة في العربية، وإن عملا من هذا القبيل سيشكل قاعدة أساسة للكشف عن المظاهر النفسية والاجتماعية للمتكلم من خلال التطور اللغوي الذي عرفته اللغة العربية والذي يسمى (بالاستعمالات الجديدة)، أو ما اعتبره«أخطاء لغوية» هو في حد ذاته دليل على وجود قواعد ثابتة تحكم هذه الاستعمالات،« إذ لا يكفي أن نقول أن الخطأ اللغوي ناتج عن ضعف المستوى التعليمي والثقافي للمتكلم العربي وتعلق أبناء العربية بالثقافات الأجنبية وتغاضيهم عن العربية»[2]. ولا يكفي« أن نقضي العمر في تأليف الكتب في عثرات اللسان عند العامة وعند الخاصة كما فعل الشيخ عبد القادر المغربي وغيره، دون أن يكون لها نفع ومردودية في تعليم قواعد العربية نفسها، لأننا لم نبحث عن السبب الذي جعلنا نقول الجُرْأَة لا الجَرأة والنًسر لا النِّسر والخُطة لا الخِطة، فهل اللغة لقلة مستعمليها أم لغلبتهم؟ من يمثل الصواب ومن يمثل الذوق؟ هل لنا حق فيهما وفي تطويرهما؟»[3].

والتفكير قائم من أجل وضع استراتيجية عربية للنهوض بالمستوى التعليمي التعلُّمي، مع ضرورة الاهتمام بآليات اللغة العربية الداخلية تجعلها مواكبة للغات المعاصرة لتكون لغة البحث العلمي.

1- رضا السويسي: من المنطلقات اللسانية واللسانية النفسية في طرق تدريس اللغة العربية لأبنائها على مستوى الثانوي، ندوة اللسانيات في خدمة اللغة العربية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، 1983، ص181.

2- عباس حسن: اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، القاهرة، (د، ت)، ط1، ص67.

3- محمد رشاد الحمزاوي: العربية والحداثة، منشورات المعهد القومي للتربية، تونس، ط1، 1982، ص107.

3-فاعلية التأسيس النظري:

لقد باتت اللغة مقصدا للباحث اللساني وعالم الأنتربولوجيا والفيلسوف والمنطقي والبلاغي والفقيه والنحوي وغيرهم، ومهما سعى هؤلاء جميعا إليها لم يتمكنوا من سبر أغوارها جيدا، وحاول كل واحد من هؤلاء أن يأخذ منها قبسا يضيء به عتمات الطريق، واتفق هؤلاء جميعا على التوافق والتقاطع ليصلوا إلى كشف الكثير من الخفايا والأسرار، وهذا ما جعل المقابلة بين اللسانيات والدرس اللغوي العربي لا فكاك منها، إذ على اللساني أن يحدد مفهومه ويقدم هذا المفهوم المشاع للمعلم ليحسن المقصد ويختصر الطريق في أداء وتدريس المادة اللغوية.

وتتحقق فاعلية التأسيس النظري من خلال تلك المقاربات المجسدة بين الدراسات اللسانية النظرية والدراسات اللغوية التراثية، فهذا الأستاذ صابر الحباشة في كتابه« من قضايا الفكر اللساني في النحو والدلالة واللسانية»[1] يعتمد ذلك في قوله:«واخترنا أن نتعمد مرجعيتين أثيريتين إحداهما عربية قديمة ولكنها كثيرا ما تعود لجدة آرائها وطرافتها ونقصد عبد القاهر الجرجاني (ت 471 هـ) والأخرى غربية إليها مع غيرها يعود فضل إنشاء التداولية (Pragmatique) التي شكلت منعطفا حاسما في الدراسات اللسانية، كما مثلت مسلكا حيويا بالنسبة إلى المباحث الدلالية، ونقصد بهذه المرجعية جون لانغشو أوستين(John Langshaw Austin)(ت 1961)»[2]. فهذا الأخير تناول التشبيه من حيث طاقته التحليلية لا الإحالية، فهو أداة لا تفيد التطابق الواقعي بين المشبه والمشبه به كما لا تدعو إلى تمثل التطابق أو الإقرارية، أما عبد القاهر الجرجاني حيث يتكلم في هذا المقام فإنه يستحضر البلاغة، بل هو داخل سياقها المعرفي، حيث يقول:« المجاز يكون دائما أبلغ من الحقيقة»[3]، فالمتكلم في نص الجرجاني لا يريد بث حقيقة علمية ولكنه يريد الإقناع بوهم، فكأن كلامه كان إلى الحقيقة أقرب كان إلى أبعد عن الإقناع لأنه لا يملك حجة عقلية.

1- صابر الحباشة . من قضايا الفكر اللساني في النحو والدلالة واللسانية، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 2009، ص36.

2- المرجع نفسه ، ص35-36.

3- عبد القاهر الجرجاني. دلائل الإعجاز: شرح وتعليق وفهرسة محمد التنحي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1995، ص131.

وتسعى الجهود البحثية إلى تقريب وإعمال اللسانيات في المجالات المعرفية الأخرى للاستفادة منها ويمكن تحديد الأبعاد النظرية التي تحدد المنطلقات النظرية المشتركة بين اللسانيات واللغة العربية من خلال النقاط التالية :

1. اللسانيات وأبعادها الإيديولوجية في المجتمع العربي حين تعالج قضية المواطنة، والبعد الديني في قدسية اللغة وعلاقتها بالدين.

2. اللسانيات وعلاقة العامية بالفصحى، فاللسانيات تحمل تصورا جديدا للعامية في المغرب العربي مثلا بل حتى للغات الأخرى كالأمازيغية وكيفية التعامل معها وإعطاء نوع من اللامركزية في ترشيد هذه اللغات.

3. اللسانيات وعصرنة اللغة العربية وذلك بتسخير الإمكانيات العلمية المتوفرة لإحداث التطوير والتأهيل والثبوت لهذه اللغة.

4. اللسانيات وعلاقتها بالقوى الاجتماعية في المجتمعات العربية بتسليط الضوء على هياكل الخطاب المهيمن وإظهار مدى ارتباطه بعلاقة القوى بين الطبقات الاجتماعية، وإمكانية تسليط الأضواء على الطبقات المهمشة.

وبمسايرة وتفعيل هذه المقاربات يمكن الحديث عن تأسيس نظري في تحقيق التأثير والتأثر والفعالية بين الدرس اللساني والدرس اللغوي العربي فعلا.

علاقة اللسانيات بالنحو.

تعنى اللسانيات اليوم بوصف الظاهرة اللغوية، عبر اختيار أبنيتها المختلفة قصد الحكم عليها حكما علميا معللا، متخلصة بذلك من الإسقاطات السياقية التي طبعت الدراسات اللغوية السابقة لهذا العلم.

تحتل دراسة البنية النحوية ركنا أساسا من أركان الدراسة اللسانية، ففي إطار هذه البنية تنتظم الأصوات ضمن مفردات، وهذه تتحالف فيما بينها ليخرج المعنى في شكله النهائي.

تحتكم العلاقات الرابطة بين الوحدات اللسانية المفردة إلى معيار قاعدي ينظم وجودها الشكلي والدلالي، وبفعل هذا المعيار تتم المحافظة على نظام اللغة الجملي، وعدم الحياد عن تقاليدها في نسخ الكلام.

تمخضت عن الدراسة اللسانية السويسرية علوم لسانية متعددة، استثمرت فعالية النحو لتحقق مقاصدها إذ نجد« الأسلوبية» تفرد البنية النحوية، باهتمام خاص، فبير غيرو يقول:« إذا كانت المفردات هي جسد الأسلوب فإن بناء الجملة هو روحه». وهكذا يقتنع الأسلوبيون أن ملامح الأسلوب تبدو بصفة أوضح على صعيد محور التأليف الذي يأخذ النحو دور الشرح فيه.

يعزى إلى الأسلوبية دور المبشر بعلم« لغة النص» لأنها عنيت بوجه الخصوص بوصف كليات النص.

جاء علم اللغة النصي ليتجاوز البنى الجملية إلى وصف النصانية، إذ نادت أصوات أصحاب هذا العلم بضرورة فتح آفات الدراسة اللسانية على صعيد أشمل وعدم الوقوف عند حدود الجملة. فنجد« هاريس» يقول:« إن اللغة لا ترد في صورة كلمات أو جمل منعزلة بل في نص مترابط بدءا من المنطوق المكون من كلمة واحدة حتى المؤلف المكون من عشرات المجلدات... ولذا ينبغي ألا تحلل الجمل إلا في سياق نصوص دائما، باعتبارها أجزاء من خطاب شامل».

لم يأت نحو النص ليلغي نحو الجملة، أو ليتنكر لذلك الموروث النحوي الضخم الذي خلفته جهود علماء اللغة القدامى، وإنما جاء ليرسي قواعد نحو يستدرك كثيرا من الثغرات التي كاد الوقوف عند حدود الجملة سببا فيها.

ارتكز نحو النص على المقولات النحوية السابقة والتي عدت الجملة أكبر وحدة لها، ولجأ في تفسيراته إلى قواعد دلالية ومنطقية إلى جوار القواعد التركيبية، وحاول أن يقدم صياغات دقيقة للأبنية النصية وقواعد ترابطها.

المبحث الثاني:التحديد الاصطلاحي اللساني بين الإشكال والاضطراب والاعتماد

1- وضع اعتماد المصطلح اللساني العربي :

شهدت الثقافة العربية نهوضا معرفيا بداية من ستينات القرن العشرين، فقد أسهمت اللسانيات كعلم غربي ووافد جديد إلى المعترك المعرفي العربي أثرا بيّنا في حقول ومجالات القطاعات العلمية والتربوية، وقد جلبت معها أعدادا ضخمة من المصطلحات الجديدة التي ازدانت بها اللغات الغربية، كما نقلت معها إلى صفوف الباحثين العرب تباين المدارس اللسانية، و«انقسموا بانقسام النظريات والمراجع المعرفية وتعددت الوجهات الإبستمولوجية»[1].

وقد أدى هذا الشرخ إلى خلاف في اعتماد المصطلحات وطبيعة مدلولاتها، وغدت من أعسر المشكلات التي يعاني منها الباحث الأكاديمي، والطالب الجامعي تلقيا وتلقينا، إذ العلاقة القائمة بين أي علم ومصطلحاته هي الأخذ والرد والتجاذب والتداول، ذلك أن«مفاتيح العلوم مصطلحاتها، ومصطلحات العلوم ثمارها القصوى، فهي مجمع حقائق معرفية، وعنوان ما به يتميز كل واحد عما سواه، وليس من مسلك يتوسل به الإنسان إلى منطلق غير ألفاظه الاصطلاحية»[2].

وكما تنتج المصطلحات عن تطور العلوم وحركتها المستمرة فإن ولوج العلوم من أجل استيعاب وفهم مضامينها الفهم الصحيح لا يتم إلا من خلال الإلمام بمدلولات مصطلحاتها وما تعبر عنه من أفكار ومن ثم فإن« نمو عالم المصطلح رهن بنمو عالم المعرفة، كما أن نمو المعرفة يعتمد

1- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، المغرب، ومنشورات عديدة، بيروت، ط1، 1986.

2- عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب، 1984، ص11.

اعتمادا كبيرا على نمو المصطلح»[1]. فالعلاقة بين الطرفين قائمة على أساس التلازم والانسجام الذي يحقق التكامل.

أ. مفهوم المصطلح لغةً.

الأصل في كلمة مصطلح واصطلاح (ص ل ح):

يقول الأزهري (ت ...):« الصُلْحُ : تصالح قوم بينهم، والصلح نقيض الإفساد، وتصالح القوم واصَّالحوا بمعنى واحد»[2].

وفي لسان العرب:« وقد اصطلحوا وصالحوا واصَّلحوا واصَّالحوا بمعنى واحد»[3].

إن المصطلح نتاج عملية القصد الناتجة عن اتفاق جماعة معينة وتواضعهم على أمر خاص يقضي على الفساد:« اصطلح القوم: زال ما بينهم من خلاف، واصطلحوا على الأمر : تعارفوا عليه واتفقوا»[4]. ويتجلى مما سبق أن مفهوم المصطلح يتحقق من ثلاثة منطلقات: التواضع تحقق الإبانة، والوضوح والاقتراب من المعنى المقصود، والتعرف على الشيء، وهو عدم الإحساس بالغموض والاغتراب عند سماع الكلمة لأنها أصبحت واضحة القصد جلية المبني قريبة المعنى، والقضاء على الفساد وهو مفهوم ينطلق من الأصل الأول للكلمة الذي يحدد معنى الصلح والاتفاق والاطمئنان إلى الشيء.

1- عز الدين إسماعيل: جدلية المصطلح الأدبي، مجلة علامات، ج8، م م، 1993، ص113.

2- الأزهري: تهذيب اللغة، ج04، مادة(ص، ل،ح).

3- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت(د،ت)، خمسة عشر جزءا.

4- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مطابع دار المعارف، مصر، ط2، ج1، 1972، ص319.

ب. مفهوم المصطلح اصطلاحا:

يعرّفه أحمد مطلوب بقوله:« "المصطلح" أو"المصطلح" وهو العرف الخاص، وهو اتفاق طائفة مخصوصة على وضع شيء»[1]. وقد نلحظ تداخلا بين المصطلح والاصطلاح، فالاتفاق بين الجماعة اللغوية لا يعزى إلى الطبيعة، وإنما أساسه الاعتباط والمنطلق يخضع كما قال عبد القادر الفاسي الفهري:« لغة خاصة أو معجم قطاعي»[2]. وهو بذلك برهان على تماسك المجتمع وتوافقه من جهة، ومن جهة أخرى يعتبر المصطلح حلقة وصل بين المجتمعات المختلفة، ووسيلة لأخذ الثقافات بعضها من بعض«ليست كل العلوم جسور تمتد بين الأقوام وحضاراتهم، لذلك عدّت المصطلحات العلمية سفراء الألسنة بعضها إلى بعض»[3]. ويقع هذا الانتقال في مطبات عدة أهمها : الاختلاف الموجود بين لغة المورد أو المصدر(langue source) واللغة التي يتم انتقال المصطلح إليها أو اللغة الهدف(langue cible)، كما هو الحال في الجانب الصوتي والصرفي، ويعبر عنها عبد السلام المسدي بقوله:« فمن الحقائق التقابلية إذن أن النماذج الوصفية والمعايير الاستدلالية وكذلك الأنماط الإجرائية لا يجوز بحال إسقاطها على لغة بعد استخراجها من لغة أخرى، فهذه قاعدة منهجية»[4]. وهي معضلة وجب الانتباه إليها وإيلاؤها الجهد الجهيد من أجل تخطيها، والاستزادة المعرفية من المصطلح الوافد الجديد دون إحداث عطب في اللغة الهدف.

وأما المستوى الثاني فيعلق بالحمولات الثقافية وحتى الشخصية في بعض الأحيان التي تزخر بها مدلولات المصطلحات « فلا تكفي معرفة اللغة للترجمة، ولكن يجب إضافة معرفة البلد الذي يتكلمها واستعمالاته وآدابه وحضارته وثقافته»[5]، ولكن مهما حاول المصطلح أن ينحو في اتجاه

---

[1]- أحمد مطلوب: حركة التعريب في العراق، معهد البحوث والعلوم،بغداد، ص56، نقلا عن محمد الطيبي، وضع المصطلحات، المؤسسة الوطنية للفنون، المطبعية، الرغاية، الجزائر، 1992، ص58.

[2]- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، ص396.

[3]- المرجع نفسه، ص28.

[4]- المرجع نفسه: قاموس اللسانيات، ص41.

[5]- جورج مونان: اللسانيات والترجمة، ترجمة حسين بن زروق، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، ص66.

الحياد والتجرد، فأثر المجتمع والثقافة المشاعة وما جد من حياة فكرية يظهر ويتجسد في المصطلح من خلال الممارسة والتفاعل بين أفراد المجتمع.

ولعل أهم ما يتحرز منه الباحث أثناء المنحى هو التداخل في التخصصات والعلوم على حد قول ابن خلدون:« اعلم أنه مما أضر بالناس(*) في تحصيلهم العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم وتعدد طرقها»[1]، وعليه وجب التحديد الدقيق والواضح لكل مفهوم حتى لا يقع اللّبس، فميدان الدلالة والتأويل فسيح، وأي تهاون في ضبط المصطلح قد يؤدي إلى الخروج عن المسار المعرفي والمنهجي لمضمون النصّ، فالدقة والضبط مصاحبات للمصطلح.

2- مشكلات الاعتماد في المصطلح اللساني العربي.

إن معرفة الواقع يعين على رسم صورة للمستقبل، وقد يحقق الاتصال الجاد بين ثقافة الشعوب إلى حدوث تفاعل وتأثير وتأثر. ورغم ذلك بقي المصطلح اللساني هاجسا علنيا في الأوساط العربية والفردية والمؤسساتية، فقد سعت المجامع اللغوية العربية منذ تأسيسها على إيجاد المصطلحات العلمية والفنية المناسبة للعلوم المفترضة والمحدثة، ولكن كل تلك الجهود لم تشفع للمصطلح من الوقوع في كثير من الإشكالات، أهمها :

1. تحكم الآراء الفردية ومحاولة فرضها في المجامع اللغوية كالاختلافات التأسيسية لمصطلح(linguistique) هل نعتمد اللسانيات، أم الألسنة، أم علم اللسان ؟.

2. تعدد مناهج البحث في المصطلح اللساني، فوصلت إلى نتائج متباينة.

---

*- توظيف مصطلح الناس عند ابن خلدون دليل على شيوع التعلم وانتشاره الكثير وهذا يعكس انحصارا للأمية وتفوقا للعلم في عصره.

1- ابن خلدون .المقدمة، ص488.

3. غياب التوحيد المؤسسي، ووجود شرخ بين الباحثين في ميدان الترجمة، وتباين المستوى بين الدارسين في اللغة وتراجع أهمية الترجمة في المؤسسات التعليمية الجامعية(*). ومن الأمثلة على المصطلحات التي وقع خلط واضطراب في الاعتماد والاتفاق على مفهوم واضح عام يعتمد في جميع الجامعات ودور النشر العلمية نأخذ مثلا مصطلح فقه اللغة:

فقد تأثر فقه اللغة في الجامعات العربية بالمفاهيم والمناهج التي تأسست في الجامعة المصرية بالقاهرة على يد عدد من المستشرقين(**). الذين انصب اهتمامهم على أبعاد ثلاثة:

1. بعد فقه اللغة الذي يعنى بدراسة ثقافة الشرق الأوسط من خلال دراسة لغاته، والنصوص النقوش الموروثة من تلك اللغات.

2. بعد المقارنة، وهو يعد متمم للبعد الأول ومفصل له، وأداة توضيح للروابط والعلاقات الثقافية الدقيقة.

3. البعد التاريخي:« وهو البعد المتمم للبعدين السابقين حيث كان امتداد لطبيعة الدرس اللغوي في القرن التاسع عشر»[1].

ولم يكن في العربية كتاب جامع لأبحاث فقه اللغة إلا كتاب فقه اللغة لعلي عبد الواحد وافي الذي طبع أول مرة عام (1941)، وقد حاول أن« ينقل فيه الأبحاث الحية في الإنجليزية والفرنسية إلى العربية وأن يجمع كذلك ما في مصادرنا العربية القديمة في الموضوع جمعا منسقا على التبويب والحديث لهذا العلم»[2]. ثم أخذت كتب فقه اللغة تتوالى بعد ذلك، فظهر كتاب لصبحي الصالح عام 1960، وكتاب« مقدمة لدراسات فقه اللغة» لمحمد أحمد أبو الفرج عام 1966، وكتاب« فقه اللغة المقارن»

---

*– من مظاهر الترنح والضعف المصطلحي، ما أقدمت عليه التوصيات الجديدة في الجامعة الجزائرية التي تقضي بإلغاء أقسام الترجمة في مرحلة الليسانس في النظام الجديد(ل، م، د) وترجمتها في مرحلة(الماستر)، وكأن الطالب الجامعي في هذه المرحلة(بعد البكالوريا) غير مؤهل علميا للتعامل مع المصطلحات العلمية وترجمتها، فكيف يحدث التفعيل بين الدرس اللساني الغربي والدرس اللغوي العربي في هذا الواقع ؟.

**– يقول (برحشتراس) في محاضراته التي ألقاها في الجامعة المصرية:« إن الغرض من محاضراتي التي سألقيها عليكم هو درس اللسان العربي من الوجهة التاريخية أي من جهة نشأته وتكونه وأصول حروفه وأبنيته وأشكال الجمل فيه»، كتاب التطور النحوي للغة العربية، ص 3.

[1] – كارل بروكلمان: تاريخ الأدب العربي، ترجمة عبد الحليم النجار، دار المعارف، القاهرة، ط5، ج1، 1985، مقدمة المترجم، ص(أ، ب،ج).

[2]– محمد مبارك: فقه وخصائص العربية، دار الفكر الحديث، لبنان، ط1، 1984، ص15.

لإبراهيم السامرائي عام 1968، وكتاب« فصول في فقه اللغة العربية» عام 1973 للدكتور رمضان عبد التواب، وكتاب فقه اللغة وحضارتها لأميل بديع يعقوب عام 1982، وكتاب«فقه اللغة العربية» لمحمود سليمان ياقوت عام 1991 و« مقدمة لدراسة فقه اللغة» لحلمي خليل عام 1993.

وقد خلطت الدراسات اللسانية في الجامعات العربية بين مصطلحي« فقه اللغة» و« علم اللغة»، وقد بين عبده الراجحي« أن هذا الخلط بين المصطلحين مرده إلى أن مصطلح فقه اللغة كان يستعمل استعمالا مختلفا عن مواطن نشأته عند الغربيين»[1]. ففي بريطانيا يتساوى هذا المصطلح مع علم اللغة المقارن، هذا يعني أن هذا الخلط انتقل إلى اللسانيين العرب، حيث يقول:« إن كلمة فقه اللغة(Philogy) تصعب ترجمتها بالعربية، وإن لها في اللغات الغربية معنى خاصا، لا يتفق عليه أصحاب العلم والأدب»[2]. وقد توصل الراجحي بعد موازنة موضوعات كتب فقه اللغة عند علماء العربية القدماء، مع مفهومي«فقه اللغة philogy» و«علم اللغة linguistique» في اللسانيات الحديثة إلى أن هذا الدرس عند العرب القدماء أقرب إلى مفهوم«علم اللغة»،« ومن الواضح أن مصطلح فقه اللغة لا يشير من قريب أو من بعيد إلى طريقة العرب القدماء»[3]. كما تميزت كتب فقه اللغة العربية الحديثة عن القديمة بموضوعات«الفصائل اللغوية» وموضوعات« المقارنة» تأثرا باللسانيات التاريخية المقارنة الحديثة.

[1]- عبده الراجحي: فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة، بيروت، لبنان، ط1، 1972، ص 26-27.

[2]- المرجع نفسه، ص28.

[3]- المرجع نفسه، ص54-56.

3- المصطلحات المعتمدة الأساسية

تمهيد:

إن تحديد المفاهيم الواضحة لاسم المصطلحات المعتمدة في طيات هذا البحث من شأنه أن يختصر مسافات بين البحث والفهم الدقيق وسيسعى التوضيح إلى تحديد المقاصد اللغوية من هذه المصطلحات ووضعها اصطلاحا بين معاني التراث اللغوي العربي القديم وبين ما جاءت به النظرية اللسانية الحديثة من إضافات وبث نفس جديد في المصطلح، كما وضعت لكل مصطلح منجز معرفي لأحد المؤلفين اللسانيين العرب الذين زاوجوا بين فهم للمورث اللغوي وتطلع للسانيات الحديثة لتقريب المتلقي من الهدف المرجو من البحث وهو الوصول إلى تحديد واضح ودقيق لآثار الدرس اللساني في تفعيل الدرس اللغوي العربي، وهذا تقريب لما خلصت إليه اللسانيات العامة النظرية في اللغة عامة واستثمار ذلك في الطرائق التعليمية الحديثة المعتمدة في تدريس اللغة العربية في جميع مستوياتها البنوية الوظيفية، كما كان التركيز على كل المصطلحات الجزئية والثانوية التي تندرج ضمن مصطلح بعينه لزيادة إيضاحه وتقريبه من المتلقي فهما وأداء وممارسة.

1- اللغة:

اللغة لغة هي لفظ على وزن: فُعَة مثل: كُرَة، وأصلها: لغوة على وزن فعلة وقيل في جمعها: لغات لغون ومنها لغى: يلغى إذا هذى* وكذلك اللغو، فقد قال تعالى:﴿ **وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا** ﴾[1]. أي مروا بالباطل،« وقد جاء في الحديث الشريف:﴿ من قال في الجمعة صه فقد لغا﴾، أي تكلم»[2].

* اللسان (لغو).

1- سورة الفرقان: الآية72.

2- ابن جني: الخصائص، ج1، ص546.

وقد عرفها ابن خلدون-من قبل- ببساطة ووضوح، حين قال:« اعلم أن اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل اللسان، فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم»[1].

ويرى أنيس فريحة أن اللغة« أكثر من مجموعة أصوات، وأكثر من أن تكون أداة للفكر أو تعبيرا عن عاطفة، إذ هي جزء من كيان الإنسان الروحي وأنها عملية فيزيائية اجتماعية بسيكولوجية على غاية من التعقيد»[2].

وهناك تعاريف عديدة أخرى، تتفق حينا وتختلف حينا آخر، ولعل« مصدر التباين في هذه التعاريف ناشئ عن منطلقات أصحابها الفكرية، فمن تعريف وصفي خارجي إلى تعريف نفسي داخلي، إلى آخر يمثل نظرة فلسفية معينة لواقع الإنسان ووجوده ونشأته»[3].

ويرتبط مصطلح اللغة في هذه الأطروحة بالدرس اللغوي العربي الذي يختلف من حيث المضمون عن الدرس اللساني المحدد في العنوان، إذ نقصد بالأول الجانب التعليمي للغة العربية وطرائق تدريسها، أما الثاني فهو الجانب اللساني النظري العام، وكأننا أمام تجاذب بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغة العربية تحديدا، والعلة من تقديم المصطلح المتعلق بالعربية أنها الأسبق ظهورا من هذا العلم الجديد الموسوم باللسانيات مع أن هذا الأخير أعم وأشمل من الموضوع الأول.

وللغة العربية شأن في كونها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية وخُلِّدتْ من لدن العزيز الحكيم في قوله تعالى:﴿ **إِنّا أَنزَلناهُ قُرآنًا عَرَبِيا لَعَلَّكُم تَعقِلونَ** ﴾[1]، ولعل اتساع مصطلح الدرس اللغوي العربي إلى ميدان التدريس يجعلنا أمام ضرورة الإطلاع على المصطلحات التالية:

---

[1]- ابن خلدون: المقدمة، ص456.

[2]- أنيس فريحة: محاضرات في اللهجات، ص09.

[3]- نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص16.

1. الأهداف:« وهي الغايات التي يراد الوصول إليها في نهاية مرحلة ما، ففي حقل اللغة العربية تحدد الأهداف العامة لهذه المادة أولا، ثم ترصد الأهداف الخاصة بكل مرحلة من مراحل التعليم»[2].

2. المضامين: وهي المقررات الجامعية التي يصفها الخبراء والمختصون بهذه المادة، وذلك في ضوء الأهداف المذكورة آنفا انطلاقا من الخصائص العقلية والنفسية والمعرفية للمتعلمين.

3. الطرائق:« تعتمد طريقة تعليم اللغة العربية بناء على خصائص هذه اللغة من جهة، وكيفية تعليم الطلبة واكتسابهم لها من جهة أخرى، علما أن اعتماد طريقة ما لا يعني إهمال الطرائق الأخرى»[3].

ويهمنا في هذا المقام الإمعان في نظرة بعض علماء الغرب المؤيدين لمكانة اللغة العربية وسموها، حيث يقول العالم الفرنسي مارسي(Marcy) في مجلة التعليم الفرنسية (1930 - 1931)« من السهل جدا تعلم أصول اللغة العربية، فقواعدها التي تظهر معقدة لأول نظرة هي قياسية ومضبوطة بشكل عجيب لا يكاد يصدق، فذو الذهن المتوسط يستطيع تحصيلها بأشهر قليلة وبجهد معتدل»[4]. كما عبرت المستشرقة الألمانية (آنا ماري شيمل)(Anna Mary Chimel) فقالت:«واللغة العربية لغة موسيقية للغاية، ولا أستطيع أن أقول إلا أنها لا بد أن تكون لغة الجنة»[5].

وقد أوردت هذه الأقوال والتعاريف لنقف حول قابلية هذه اللغة على التجانس والتآلف والقبول عند غير العربي، وهذه الآراء الموضوعية التي تحدد حضور هذه اللغة عند الآخر وعربون قبول للتآلف مع هذا العلم المسمى اللسانيات.

والتفكير في اللغة العربية لا ينصرف حصرا إلى بيان اتصالها ببناء هوية الأمة وشخصيتها الوطنية والثقافية والحضارية، وامتداد تأثيرها، بل يتعدى ذلك إلى بيان علاقتها الوثيقة

1- سورة يوسف: الآية 02.

2- نايف محمود معروف..خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص31.

3- المرجع نفسه. ص31.

4- عارف الكندي: مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، المجلد 44، ج1، 1969، ص49.

5- عارف الكندي: مجلة مجمع اللغة العربية ، ص50.

بمشروع النماء المستقبلي وصناعة صرح الأمة المنشود الذي يبنيه اللسان العربي الأصيل من خلال البحث عن الإيجابيات الناجعة وإعادة إنتاجها للتعليم والإدارة والإعلام، والسعي إلى تطوير وترشيد النظم المورفولوجية للغة العربية ونظم الاشتقاق لاستيعاب المفاهيم والمصطلحات المنقولة إليها وتأهيلها لغويا، وتيسير الحقل التداولي وتطور حقل الدراسات اللسانية والدلالية المرتبطة باللغة العربية لاتصال ذلك بفهم علمي أفضل لتطوير قواعد اللغة نفسها.

2. اللسانيات : الدرس اللساني.

الدرس لغة: درس، درسا، ودراسة الكتاب أو العلم:« أقبل عليه لحفظه، درّس وأدرسه الكتاب جعله يدرسه، تدارس الطلبة الكتاب: درس كل منهم الآخر»[1].

اللسان لغة: لسن، لسنا، فلان كان أجود منه لسانه، غلبه في الملاسنة، لسن فلان، فصح أو تناهى إلى الفصاحة والبلاغة.

اللِسْن: اللسان اللغة والكلام، اللسن: الفصاحة، اللسان ألسنة ولسن ولسانات: آلة النطق اللسانية: وهي سنة ر ز س ش ص ض.

الألسن:« الفصيح البليغ»[2].

أما اللسان اصطلاحا: فهو لغة، لسان Speech، Langue، وينقسم إلى مجموعة من الأنواع منها:

1. لغة ثانية Seconde langage، Langue cible،« وهي اللغة التي ينتقل منها وإليها أثناء الترجمة»[3].

1- قاموس المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، بيروت، 1975، ص211.

2- المصدر نفسه: ص720-721.

3- مبارك مبارك: معجم المصطلحات الألسنية، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1995، ص162.

2. لغة مصدر Langue source ،Source Langage،« وهي اللغة التي تعطي الكلمات أو التعابير للغة ما»[1].

3. اللغة الأولى، اللغة الأساسية، Langue maternelle ،Motter Langage،« وهي اللغة التي يتكلمها الإنسان في محيطه ابتداء من أول مرة يبدأ الكلام»[2].

ويحدد إدوارد سابير(Edward Sapir) مفهوم اللسان بقوله:« إن شبكة النماذج الثقافية التي تسود حضارة معينة تفرزها اللغة التي تعبر عن تلك الحضارة، وإن من الوهم الاعتقاد بأننا يمكن أن نفهم الخطوط العامة المميزة لثقافة ما عن طريق الملاحظة فقط، دون الاهتداء بالنظام الرمزي اللغوي الذي يمنح هذه الخطوط دلالتها ومعقوليتها في المجتمع»[3]. ويحدد سابير للسان وظيفة ثقافية للمجتمع باعتبار العلاقات الاجتماعية التواصلية القائمة عليه.

أما كاسيرر(Kassirer)«فيعتبر اللسان أداة توسط بين الإنسان والعالم الخارجي، فاللسان عنده عبارة عن خانة، أو ومضات شكلية، أو شكل رمزي يتم عبره امتلاك ثقافي للعالم، فبدل أن يدخل اللسان في علاقة مباشرة مع الأشياء نفسها، وغلق نفسه برموز لسانية باعتبارها تمثيلا وترميزا لواقع من حيث أنها تستدعي أشياء هذا الواقع وتحل محلها كبديل عنها»[4]. فاللسان نظري في حقيقته يتجلى من قواعد الوظيفة ويحمل في طياته عمقا دلاليا.

أما فيرديناند دي سوسير(F. de Saussure) فيرى أن:« اللسان من العلامات المعبرة عن الأفكار، وهو بهذا شبيه بأبجدية الصم البكم، وبالطقوس الرمزية وبأشكال الآداب والإشارات العسكرية... إلخ، إلا أنه يعد عنصرا داخل هذه الأنساق»[5]. فاللسان حسب هذا التعريف يشكر

[1] - مبارك مبارك: معجم المصطلحات الألسنية: ص163.
[2] - المرجع نفسه: ص 163.
[3] - معرفة الآخر: مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة، كتاب جماعي، المركز الثقافي العربي، 1998، ص49.
[4] - مجموعة من الباحثين، مجلة اللغة والتواصل التربوي والثقافي، مقاربة لسانية تربوية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2008، ص80.
[5] - Ferdinande de Saussure : Cours de linguistique générale, préparé par Tillo Mauro, Saint Germain, Paris, 1972, p 33.

نسقا من الدلائل المعبرة عن الأفكار، وهنا نوع من الخلط بين العلامة اللغوية والعلامة غير اللغوية، مما جعل دي سوسير يدقق أكثر ويبرز سمة التفرد عند اللسان الإنساني مقارنة بالأنساق الأخرى غير اللسانية، وتحديده للبنية النموذجية التي نتج عنها البنيات الأخرى التي تحدد الحاجيات والأفكار، وقد حدد ذلك أكثر حين تحدث عن ملكة الترميز ويقصد بها ملكة ترميز الواقع عبر العلامة(signe) و« فهم العلامة باعتبارها تمثيلا للواقع»، كما يتوفر على بعدين: بعد دلالي (Sémantique) وبعد سيميوطيقي(Sémiotique) وإضافة إلى تمييز اللسان في قدرته على الإفصاح عن الطبيعة الرمزية والإفصاحية لمختلف الأشكال.

ويتبين من المعاجم قديمها وحديثها أن كلمة "لسان"[*] قد استخدمت في الثقافة العربية لتدل على أكثر من معنى، فهي عضو الكلام والرسالة، واللغة والبيان والفصاحة، وأضاف الفيروز أبادي معنيين هما: الحجة والمناطقة« واللسان المقول... واللغة والرسالة والمتكلم عن القوم... وغلبة في الملاسنة للمناطقة وفلان ينطق بلسان الله، أي بحجته، وكلامه وهو لسان القوم المتحدث عنهم»[1]. ولقد لخص المعجم الوسيط المعاني التي وردت في المعجمات العربية القديمة وأضاف إلى ما تقدم معنيين آخرين: الثناء ولسان الحال.« اللسان جسم لحمي مستطيل متحرك يكون في الفم ويصلح للتذوق والبلع واللسان: اللغة... واللسان الرسالة واللسان الحجة... واللسان الثناء، ويقال لسان الناس عليه حسنة، وفي التنزيل قال تعالى:﴿ **وَاجْعَل لِّي لِسَانَ صِدْقٍ فِي الْآخِرِينَ** ﴾[2]. ثناء حسنا باقيا، ولسان الحال:« ما دل على حالة الشيء وكيفية من الظواهر»[3]. وقد اشترط مفهوم اللسان في هذا المعجم إلى معنيين، أولهما: وعي متقدم لوظائف الأعضاء النطقية، وهذا إيغال في

---

*- لقد دلت كلمة اللسان عند العرب قديما على كل دراسة خاصة باللسان تميزا لها بما هو خارج عنها من علم أصول الفقه، وعلم الكلام، وعلم الحساب التفريعي وغيرها من فنون المعرفة، وقد وردت هذه اللفظة في كثير من المصادر العربية أهمها: المخصص لابن سيده، مقدمة ابن خلدون، وفيها أيضا: علوم اللسان ويتضمن علم اللغة« أوضاع المفردات وغيرهما من حيث السماع» وعلم النحو« أوضاع أبنية المفردات والمركبات».

1- الفيروز أبادي: القاموس المحيط(اللسان)، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1986، ص80.

2- سورة الشعراء الآية 84 .

3- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (لسن).

الجانب المادي الصرف للوظائف البيولوجية التي لا صلة لها بنظام اللغة، ومنحى آخر يتعلق بمفهوم اللسان (لسان الحال) وهو أقرب إلى مفهوم المقام لفظيا والسياق كتابيا، وقد أوجد هذا السجال المعرفي المعجمي تساؤلات استشراقية عند العرب المحدثين الذين عادوا إلى التراث اللغوي العربي، ونهلوا من المناهج اللغوية الحداثية لتحديد طبيعة ونشأة اللغة، وتجددت أسئلة جوهرية تعلقت بالتأسيس النظري البحثي في التأريخ للتفكير اللساني وجذوره التاريخية.

– اللسانيات: Linguistique، Linguistics

شكلت اللسانيات موجة عالية في بحور العلوم الإنسانية المعرفية ورمت بنظرياتها، المتقاربة المتباعدة على شاطئ الباحثين، وجعلتهم يلهثون وراء طلاسمها ومن التعاريف المعتمدة:« وهي علم يبحث في اللغة من جميع جوانبها الصوتية والنحوية والدلالية والمعجمية»[1]. وهو تعريف يمثل الجانب الإجرائي في تحليل اللغة من خلال مستوياتها، واتساع هذا العلم كان منوطا بالمجال الثري الواسع الذي يحتله، فهي:« العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع بعيدا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية»[2] وكلمة علم الواردة في هذا التعريف لها ضرورة قصوى لتمييز هذه الدراسة من غيرها، لذا أول ما يطلب في الدراسة العلمية هو إتباع طريقة منهجية والانطلاق من أسس موضوعية يمكن التحقق منها وإثباتها.

فالدراسة العلمية للغة الإنسانية مفهوم مرتبط بالعالم السويسري دي سوسير« الذي رسم المبادئ والمفاهيم والأسس النظرية والتطبيقية الأولى في علم اللسانيات الحديثة»[3]. ولقد أصبحت اللسانيات إحدى السمات المميزة للقرن العشرين وذلك حينما بدأ فلاسفة الإنجليز

---

[1]– مبارك مبارك: معجم المصطلحات الألسنية، دار الفكر، لبنان، ط1، 1995، ص168.

[2]– أنظر مصطلح(Linguistique) في معجم اللسانيات، ص300-303.

[3]– أنظر : – روالند إيلوار، مدخل إلى اللسانيات، ص 54.

– جورج مونان : علم اللغة في القرن العشرين، ص 15.

– رومان جاكبسون : أفكار وآراء حول اللسانيات، ص 12.

– ميشال زكريا: الألسنة المبادئ والأعلام، ص 14.

والأمريكان يهتمون بتحليل اللغة، فقد اعتمد كثير من الفلاسفة التحليل اللساني هو أهم عمل في الفلسفة وذلك لسببين على الأقل، أولهما:« الفهم لحدود اللغة وطبيعتها، وثانيهما أن الفلاسفة رأوا أن المشكلات التقليدية في الفلسفة هي في الأساس مشكلات لغوية»[1]. ولم تتسم اللسانيات بموضوعيتها وصرامتها العلمية إلا بعد تحديد العلاقة بين طبيعة اللغة ومنهج البحث فيها، وتحددت مجالات دراستها بين بنية اللغة ووظيفتها.

وقد حدد جون ليونز(J. Lyons)« جملة من الخصائص التي ترتكز عليها استقلالية اللسانيات واهتمامها باللغة المنطوقة قبل المكتوبة، وعدم تفريقها بين لهجة وفصحى، ولغة بدائية ولغة متحضرة، وكيف تسعى اللسانيات جاهدة لبناء نظرية لسانية لها صفة العموم»[2].

ويمكن تحديد مفهوم اللسانيات على أنها الدراسة العلمية النظرية الشمولية للظاهرة اللغوية، تتحقق دراستها من خلال اتجاهين، اتجاه أفقي يعنى بدراسة الجوانب البنوية في اللغة من خلال المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والقواعد العامة المحددة لكل لغة، واتجاه عمودي يعتمد على دراسة التقاطعات المعرفية بين الظاهرة اللغوية وعلم الاجتماع وعلم النفس وعلم التاريخ، والإبستيمولوجيا، وعلم الحاسوب والرياضيات، والمنطق والطب... إلخ.

وهذه نقطة تقاطع حساسة تساعد في بناء نظرية لسانية كلية، كالأنحاء العامة التي شرحها تشومسكي(Chomsky).

وضرورة وضع تعريف للطالب الباحث يقربه من أهمية هذا العلم وتلمس فوائده لقول عبد السلام المسدي:« إن لعلم اللسانيات اليوم خطرا جليلا في المعارف الإنسانية قاطبة ما صح منها لدى أصحابه وقدرت الإنسانية قاطبة تقديرا، ومن فضول القول لدى ذوي العلم والرجحان أن يتحدث المرء اليوم عن منزلة اللسانيات ووجاهة شأنها، فلو فعل ذلك فكان شأنه لديهم شأن من

1- The new encyclopaedia Britannica, vole 23, 15, edition, p(43-80).

2- جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1985، ص 38.

ينوه بالرياضيات الحديثة بين أهل العلوم الدقيقة»[1]. وإن الغوص في هذه التعاريف ونقد وجمع ما تباين واتفق منها، هو ضرب من الترنح وإغفال لعزم في بداية طريق، فالروح العلمية تتجاوز إشكالية الوهم التعريفي إلى جوانب الاكتشاف وتحديد المعالم المنهجية، واستنفار عزم الباحث وزيادة الرؤية الواضحة لواقعية هذا العلم وفاعليته الميدانية« وجوهر الانغلاق مرده في النهاية إلى ما يفترض من مستهلك اللسانيات من تخزين لأدوات معرفية واكتساب الجهاز مناظرة قد لا يتوافران بسهولة، خصوصا وأن كثيرا من عناصر الأجهزة ليست صريحة في كثير مما يكتب بل هي ضمنية لا يهتدي إليها إلا المختص الممعن للنظر»[2]. ولا يمكن الحديث عن علاقة مع الجيران مثلا قبل سبر سليم وواثق للبيت، فمعرفة اللسانيات كمفهوم وإجراء ومستويات ومناهج ضرورة قبل الحديث عن علاقة اللسانيات بالعلوم الأخرى، لأن العلم بالأولى ييسر تحديد العلاقة بالثانية، فعلاقة اللسانيات بعلم النفس تستند أساسا على دراسة اللسانيات للظاهرة اللغوية في جانبها النفسي التي تتضمن عمليات الإنجاز والفهم وأمراض الكلام والقوانين العامة التي تفسر السلوك الإنساني بما فيه السلوك اللغوي، وتحديد العلاقة بين اللسانيات والفلسفة قائم على الخطاب الفلسفي الذي تحويه اللغة، ولم تكتف الفلسفة باستعمال اللغة عند التعبير عن موضوعاتها بل تساءلت حول اللغة كموضوع، وهذا ما جسدته« أعمال سورل (Searle) وبيرس (Pierce) وموريس(Mouris) وكذلك لدى المدرسة الإنجليزية من خلال ما قدمه أوستين(Austin)»[3].

كما يجب معرفة الطالب لعلاقة اللسانيات بعلم الاجتماع لتشكيل علم الاجتماع اللغوي(Sociolinguistique)، ويتداخل هذا الفرع مع الجغرافية اللسانية والأنتروبولوجية اللسانية،« والهدف الأساس من ذلك الكشف عن الظواهر اللغوية في ارتباطها بالفئات الاجتماعية المختلفة

[1]- عبد السلام المسدي .اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، ط1،(دت)، ص07.

[2]- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، منشورات دار عويدات، بيروت، ط1، 1986، ص12.

[3]- Alain Rey : Théories du signe et du sens 2, Editions Klincksielk, Paris, 1976, p 180

وذلك بالتركيز على البنيات السوسيولوجية (الانتماء الطبقي، المهني، الجنسي، المستوى التعليمي)، وهذا ما يؤكد العلاقة الموجودة بين اللسانيات وعلم الاجتماع»[1].

وأجرأة اللسانيات عند المتعلم، هو تحويل حياته وعلاقاته من ملاحظات عابرة لا تلقى أي انتباه أو رؤية علمية واضحة إلى ملاحظات علمية وقياس كل الحوارات وإعطاء التحليلات اللسانية الاجتماعية والنفسية والسياقية لها، فأهم نظريات التعلم قامت على ملاحظات الأعلام لمتعلميهم أو أبنائهم في تعاملاتهم، وجسدت تلك الحوارات نظريات في التعليم لا زالت صالحة إلى يومنا هذا.

وكما أن اللسانيات في عمقها الاستنباطي قادرة على أن تتأسس وفق نمط علم المنطق والرياضيات وذلك بصوغ جملة محددة من المتصورات المبدئية التي تفضي إلى استخلاص المفاهيم المتولدة الأخرى،« ولذلك يتعين إعداد المقولات الأولية التي تتحكم في ترابط المفاهيم بعضها ببعض حتى يتسنى الاستدلال على صحة الأحكام ببراهين نردها إلى مصادرات سابقة»[2]. ولنا في اعتماد الخوارزمي في تحديد قواعد علم الجبر على كتاب الخليل (175 هـ) وقواعده الموضوعة في اللغة دليل على هذا التقارب والتناسب الوظيفي.

3. التعريف بقطاعات الدرس اللساني:

وتشمل المستويات اللغوية التي تتحدد من خلالها بنية الظاهرة اللغوية كافة من الأصوات والصرف والنحو والدلالة، ولكل ظاهرة علم يختص بها.

1. علم الأصوات : إن اهتمام البحث بهذا المصطلح يعود إلى اعتبارين:

1– Ducrot et Todorov ! Dictionnaire encyclopédique du langage, éditions du seuil, 1971, p (84 - 91)

2– أنظر على الخصوص لجان بياجيه:

1- L'épistémologie et ses variétés en logique et connaissance scientifique, encyclopédie de la pléiade, Gallimard, 1967.

2- Le problème de l'explication dans les sciences, ouvrage collectif, Flammarion, 1973.

أ. إعطاء التصور اللساني للصوت، فهو المادة الخام للكلام أو للخطاب، مع التركيز على خصائصه الفيزيائية والنطقية، فالأولى تجعله مدركا بحاسة السمع والثانية باعتباره صوتا منطوقا ومتلفظا به.

ب. قيمة آلة التصويت (الجهاز النطقي) التي تقوم بوظيفة النطق والقيمة العلمية في تفكيك هذا الصوت وعلاقة إنجازه بتلك العمليات المعقدة مما يجعله متداخلا بين الطبيعة والمادة الصرفية، وتجاوزه هذه الصفة إلى الوظيفة والدخول المباشر في نظام اللغة وتحقيق غاياته. ويبقى التحليل النطقي والفيزيائي من أهم الصفات المادية المصاحبة لدراسة الصوت عموما.

وقد ظهر علم الأصوات في الغرب بمصطلحين هما« (Phonémique) و(Phonématique) بوصفها عناصر لغوية»[1]، ليكن معظم اللسانيين جعلوا (الفونتيك) علما يدرس أصوات الكلام دون النظر إلى وظائفها اللغوية أو تحديد اللغة التي ينتمي إليها.

وتجدر الإشارة إلى أن صاحب معجم علم اللغة النظري قد جمع ثلاث مصطلحات أجنبية على صعيد واحد، وجعل لها ثلاث ترجمات مترادفة، هي : علم الفونتيك وعلم الأصوات الوظيفي والصوتيات الوظيفية، وهي تقابل المصطلحات الأجنبية التالية:« (Phonemics) و(Phonematics) و(Phonology)»[2].

وقد أحدث استخدام المصطلح الأجنبي جنبا إلى جنب مع المصطلح العربي البديل تعود القارئ والباحث على ذلك، فإن ترك أحدهما وحده وقع اللبس مما جعل المصطلحات مشكلا حساسا يحدد مستقبل الدرس اللساني في العالم العربي عموما.

ويقسم الفونتيك أي علم الأصوات إلى أربعة أقسام:

---

[1]- محمد علي الخولي: معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1970، ص201-210-214.
[2]- المرجع نفسه: ص210-214

1. علم الأصوات النطقي Phonétique articulatoire.
2. علم الأصوات الفيزيائي Phonétique acoustique.
3. علم الأصوات السمعي Phonétique auditif.
4. علم الأصوات التجريبي Phonétique expérimentale.

«فالأول يدرس مخارج الأصوات الكلامية وطريقة نطقها والثاني يدرس الموجات الصوتية الصادرة عن جهاز النطق وانتقالها إلى الأذن، والثالث يدرس جهاز السمع عند الإنسان ويحلل العملية السمعية، أما الرابع فيدرس خصائص الأصوات الكلامية باستخدام الأجهزة وصور الأشعة وما إلى ذلك من أدوات مخبرية متعددة»[1].

وأما علم الأصوات التشكيلي(La phonologie) «الذي يعود فضل وضعه إلى اللساني الروسي تروبيتسكوي(Troubetskoï) أحد أقطاب مدرسة براغ اللغوية»[2]. « لقد حدد هذا العالم مهمة الفونولوجيا ببحث العناصر الصوتية ضمن مجموعة العلاقات التي يفرضها نظام اللغة المدروسة وصولا إلى بيان الوظيفة التي تؤديها العناصر مجتمعة، وهكذا تحول الدرس من الجزئيات المعزولة إلى النظام والبنية التي منها ينبغي الانطلاق، ثم يمكن بحث الجزئيات من خلال علاقاتها المختلفة، ومن هنا عدّت الفونولوجيا وبسماتها عند تروبيتسكوي أحد أصول البنوية التي شاعت في الدراسات الغربية على اختلافها»[3].

ويشير نهج التحليل الفونولوجي التركيبي (هو الذي ينتقل من الجزء إلى الكل) إلى إمكان تقسيم الوحدات الصوتية إلى الأقسام الآتية[4]:

1. الفونيم(Phonème): وهو المجموعة الصغرى في هذا التحليل.

---

[1]- يونس غازي: مدخل إلى الألسنة، منشورات العالم العربي الجامعية، دمشق، ط1، 1985، ص191-122.

[2]- ترجمة وافية لتروبسكوي في مونان: علم اللغة في القرن العشرين، ص97-109.

[3]- محمود فهمي حجازي: أصول البنوية في علم اللغة والدراسات الانتروبولوجية، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد الثالث، العدد الأول، 1972، ص166-167.

[4]- عمر أحمد مختار: دراسة الصوت اللغوي، ص135-137.

2. المقطع(Syllabe): وهو مجموعة من الفونيمات المركبة وفق نظام معين في لغة معينة.

3. مجموعة النبر(Stress group): وهي عدد من المقاطع يتميز واحد منها بوجود قدر أكبر من الضغط فيه، وتدعى هذه المجموعة بالقدم الصوتي.

4. المجموعة النغمية(Tonné groupe): وهي تتابع صوتي تحدد بدايته ونهايته طاقة النفس وحدها الأدنى هو مقطع واحد.

5. الجملة الفونولوجية(Phonological sentence) وهي تفوق المجموعة النفسية وتقابل الفقرة الموجودة في اللغة المكتوبة.

وحتى يتحدد مفهوم المصطلح المقصود بالشرح عند القارئ والطالب المستعمل نعمد إلى إعطاء نماذج من الدراسات العربية المعاصرة عن مصطلحي الفونتيك والفونولوجيا.

فقد قدم الدكتور سمير شريف أستيتية« موضوعا شيقا في وقائع الملتقى الدولي الموسوم بالأصوات والصواتم في اللسان العربي الذي انعقد في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقص، تونس يومي 08 و09 ديسمبر2005 »[1]. تناول فيه التحقيق النطقي والفيزيائي للأصوات الوقفية في العربية مركزا على التوصيف النطقي بين القديم والحديث والتوصيف الفيزيائي لبعض الحروف العربية (همزة القطع، الباء، التاء، الجيم، الدال، الضاد، القاف، الكاف) وهي دراسة تعكس أجرأة علم الأصوات النطقي والفيزيائي في الدرس اللغوي العربي.

كما قدم الأستاذ خزردي موضوعا له صلة بعلم الفونولوجيا موسوما بـ: ظاهرة النبر في العربية، محددا موضع النبر وأشكاله وأنواعه كالنبر الثابت، ونبر التأكيد، والنبر التميزي، فالأول يقع في الجملة، وأما النبر التأكيدي فهو نبر لا يرتبط بمقطع واحد بل يمكن أن يقع في أي مقطع منها قصد تأكيده،« وأما النبر التميزي فيقع في أحد مقاطع الوحدة النبرية ولا يرتبط بحالة انفعالية أو

1– سمير شريف استيتية :«التحليل النطقي والفيزيائي للأصوات الوقفية في العربية»، الملتقى الدولي: الأصوات والصواتم في اللسان العربي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس، يومي 08 و09 ديسمبر 2005، ص 15 إلى 41.

تعبيرية بل يخضع لقواعد عامة تخص اللغة ذاتها»[1]. والأمثلة المقدمة في مقاله لها صلة مباشرة بوظائف علم الفونولوجيا وأهدافه.

2. علم الصرف: Morphologie

الصرف « هو العلم الذي يبحث في تركيب بنية الكلمة من حيث التجريد والزيادة والتغيير، فهو يهتم بالتغيير الداخلي الذي يطرأ على الكلمة»[2]. ولا بد للصرف التفريق بين الفعل والاسم أو أي صيغة أخرى بديلة، وعليه فعلم الصرف لا يقتصر دوره على دراسة التغيير الذي يقع في الكلمات بل يتجاوز ذلك إلى تصنيف هذه الكلمات في صيغ صرفية، هي التي يقع عليها هذا التغيير، وبواسطة التحليل الصرفي نستطيع تمييز الاسم من الفعل، والفعل من الحرف، والصفة من الموصوف.

ويعنى الدرس الصرفي الحديث، وهو فرع من فروع اللسانيات ومستوى من مستويات التحليل اللغوي، بتناول البنية التي تمثلها الصيغ والمقاطع والعناصر الصوتية والتي تؤدي معان صرفية أو نحوية، ويطلق الدارسون المحدثون على هذا الدرس مصطلح المورفولوجيا (Morphologie) وهو يشير عادة إلى دراسة الوحدات الصرفية أي«المورفيمات» (Morphèmes) وأن يتطرق إلى مسائل التركيب النحوي (Syntaxe)[3]. وهي نقاط تقاطع بين المستويين الصرفي والتركيبي.

«وقد عدّ الصرف قديما عند العرب قسيما للإعراب، إذ اعتبروا النحو شاملا للصرف والإعراب مع أن كلاهما يخص باستقلال المسائل ووضوح الحدود الفاصلة بين هذا وذاك»[4]. أما ابن جني (ت 392 هـ) فقد ذكر بأن الأولى تقديم درس الصرف على درس الإعراب وقال :«فالتصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلمة الثابتة، والنحو إنما لمعرفة أحواله المتنقلة ... وإذا كان ذلك كذلك فقد

1- نورد حزري: ظاهرة النبر في العربية، الملتقى الدولي للأصوات والصواتم في اللسان العربي، ص (125-132).

2- مبارك مبارك: معجم المصطلحات اللسانية، ص 188

3- محمد علي الخولي: معجم علم اللغة النظري، ص 185-186.

4- السيوطي: الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق أحمد محمد قاسم، مطبعة السعادة، القاهرة، ط1، 1976، ص 29-37.

كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف، لأن معرفة ذات الشيء الثابت ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حاله المتنقلة»[1].

وعلى ما بلغه النحو وقواعد الإعراب من الذروة والعمق فإن بعض الصرفيين رأى أن الصرف أشرف شطري النحو والعربية وأغمضها، ويستطيع الباحث أن يتبين الأقسام الرئيسية التي تنظم المسائل الصرفية كما توضحت لدى المتأخرين، وهي ثلاثة أقسام يضم كل منها عددا كبيرا من الجوانب والقواعد الفرعية، أولها مخصص لتصريف الكلمة لغاية معنوية، وفيه الاشتقاق وأنواعه والنسب والتصغير والزيادة ومعانيها ومسائل التعريف والتنكير والتذكير والتأنيث والجمع والتثنية ونحو ذلك، وثانيها موجه لرصد التغييرات التي تعتري الكلمة لغير غاية معنوية، وفيها الإعلال والإبدال والقلب والإدغام ومسائل أخرى كالإمالة والوقف والتقاء الساكنين ونحوها من قواعد الأداء الصوتية الصرفية، أما الثالث فهو ما دعي بمسائل التمرين، وهي تطبيقات على قواعد الصرف جئ بها لتدريب الطلاب على إتقان التصريف والنحو بدقة»[2].

وكما فصل العرب المحدثون بين التصريف والاشتقاق باعتبارهما شيئين مختلفين، فإذا كان التغيير الذي يراد إقحامه على الكلمة يؤدي إلى تغيير معناها الأصلي تغييرا يوافق التواضع والاصطلاح لا الخروج من الحقيقة إلى المجاز، ففي الإنجليزية كلمة (Happy) إذا أضيفت لها اللاصقة الصرفية (un) غدا معناها عكس معنى الجذر لذا عدّ هذا التغيير من باب الاشتقاق وليس التصريف.

وتعد الكلمة هي المنطلق الأساس في علم الصرف، ومن الدراسات العربية التي تستحق التأمل والدراسة ما قدمه الأستاذ عبد الحميد عبد الواحد رئيس مخبر وحدة بحث اللسانيات والنظم المعرفية المتصلة بها، جامعة صفاقس تونس، حيث تناول موضوع الكلمة في اتجاهين:« الكلمة في التراث العربي القديم»[3] و « الكلمة في اللسانيات الحديثة»[1]. والطالب الباحث الذي يصبو إلى

---

[1]- ابن جني، المصنف في شرح كتاب التصريف للمازني، تحقيق إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة، ط1، 1954، ص 4.

[2]- أحمد محمد قدور : مبادئ اللسانيات، دار دمشق، سوريا، ط1، 1996، ص 139-140.

[3]- عبد الحميد عبد الواحد . الكلمة في التراث اللساني العربي، مكتبة علاء الدين، صفاقس، تونس، 2004.

معرفة علم الصرف بمنظور أصيل حداثي ما عليه إلا التواصل مع هذه النتاج المعرفي الجاد،« وإن الكلمة بالرغم من الصعوبة التي تلاقيها في تعريفها، وحدة تفرض وجودها على الذهن وهي أمر أساسي في أولية اللسان»، وتظل الكلمة بعد كل هذا مجالا رحبا للبحث سواء في اللسانيات الحديثة أو في التراث العربي من أجل الكشف عن مكنوناتها، فهي المسار الحقيقي الذي تختبر به كفاية النظريات اللسانية الحديثة والنظريات النحوية القديمة.

3. علم النحو Grammaire

درست الشعوب القديمة النحو مبكرا ببيان حدود الخطأ والصواب فيه ومن الملاحظ أن النزعة التعليمية كانت سائدة في ذلك الدرس، وكانت تسير وفق منحى معياري صارم كأن تغلب القواعد على الاستعمال، ومفهوم النحو يتكون في معظم الأحيان من كلمتين:« أولهما المصطلح النحو المحدد للظاهرة النحوية، وثانيهما هو الصفة أو الإضافة التي تقيد هذا المصطلح إلى أن يصير مفهوما نحويا أو مفاهيم نحوية»[2]، وتتنوع المفاهيم النحوية بتنوع الصفات والإضافات التي تلحق بالمصطلح وتعدد أساليب مستعملي اللغة وطرائق استعمالهم إياها.

فالنحو هو مركز اللغة ومحورها، لأنه العلم الذي يضبط الجمل والتراكيب على ما تقتضيه أنظمتها التركيبية، ولدى العرب تراث نحوي قلّ نظيره،« وإذا نظرنا في المدة التي نضج فيها النحو العربي واكتمل، وجدناها قصيرة، باعتبار الإمكانيات المادية المحدودة التي مهما كانت متوافرة فإنها لا شك محدودة، أول كتاب مدون للنحو استطاع أن يحافظ على بقائه حتى وصل إلينا هو كتاب سيبويه (ت 1810 هـ)، وإذا سلمنا بصحة الأخبار التي ذكرت كتابين قبل كتاب سيبويه هما (الجامع) و(الإكعال) لعيسى بن عمر (ت 149 هـ)، كان ذلك دالا على أن التأليف في النحو قد بدأ في مرحلة مبكرة»[3]. ويقوم النحو العربي على نظرية العامل، وهي نظرية لم يثبت حتى الآن أنها

1- المرجع نفسه: 2007.

2- محمد سويرتي: النحو العربي من المصطلح إلى المفاهيم، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007، ص 13.

3- سمير شريف استيتية : اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط2، 2008، ص 217.

غير قويمة في تحليل التراكيب العربية، ولم يستطع أحد ممن انتقدوا هذه النظرية أن يأتي بمنهج نحوي يستطيع أن يفرض نفسه بديلا قويما مقنعا، وقد ركز النحاة القدماء على دراسة الجملة، فهي عندهم مصطلح يدل على وجود علاقة إسنادية بين اسمين أو اسم وفعل،« والإسناد هو نسبة إحدى الكلمتين إلى الأخرى، وفسرت« النسبة» بأنها إيقاع التعلق بين الشيئين، والجملة عندهم تركيب إسنادي سواء أتمت به الفائدة أم لم تتم، ومن أمثلة الجمل التي لا تتم بها الفائدة جمل الشرط والجواب والصلة وغيرها»[1].

تعددت « نظريات النحو في الغرب في القرن العشرين ولا شك أن في كل نظرية ما يمكن أن يكون جوابا مقنعا لبعض التساؤلات، أو الكثير منها... والنظر التكاملي وحده هو الذي يجعل الدرس اللساني بعامة والتحليل النحو بخاصة قادرا أن ينشئ تصورا من شأنه أن يتجنب الهفوات التي وقعت فيها النظريات النحوية»[2]، لذلك «من الضرورة بمكان الإشارة إلى أن المنهج اللساني الحديث لا يتوقف في درسه لتراكيب الجمل وأنماطها عند العلاقات الشكلية التي اهتم بها الدرس المعياري، إنما تعدى ذلك إلى البحث عن المعاني التي تعبر عن تلك التراكيب، كذلك يشار في هذا الصدد إلى أن المنهج الحديث لا يقرر الحدود الصارمة التي كانت تفصل بين هذا الجانب من جوانب المادة اللغوية أو ذاك على نحو ما كان معروفا من حدود بين الصرف والنحو، والنحو والبلاغة، وغير ذلك»[3]. ومن أجل ربط هذا المصطلح بماهية موضوعه ومساره وجب التفريق بين تعليم النحو والبحث فيه، فغاية البحث النحوي رصد كافة الظواهر الناتجة عن تراكيب الكلمات والمركبات في الجملة من خلال تحليل استقرائي لنصوص اللغة المقصود وضع القواعد النحوية لها مع ما ستطلب من تصنيف وتفسير، «وقد يلجأ البحث النحوي إلى بعض الأدوات المستعملة في بعض فروع المعرفة الأخرى لاستكمال أهدافه، كما يفعل الأخذ بأسلوب الإحصاء الرياضي في تحديد مدى إطراء

1- الجرجاني: التعريفات، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 1، 1983، ص 8، 3.

2- سمير شريف استيتية : اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج ، ص 218.

3- يوسف غازي: مدخل إلى الألسنة، ص 214.

الظواهر وشيوعها»[1]. وأما تعليم النحو فأمره مختلف، إذ أن مهمته تحدد في تمكين المتعلم من إدراك الظواهر اللغوية المطردة الناتجة عن تركيب الجملة العربية والوعي بضوابطها ثم التمرس باستعمال هذه الضوابط في تحديد ما بداخلها، أي أن للتعليم إطارا محددا لما يعرض له من ظواهر لغوية وأساليب تعقيدية، كما أن التفرقة بين تعليم النحو وعلم النحو ضرورية لأن الخلط بينهما يؤدي إلى التشويش واضمحلال مستوى البحث النحوي وغياب المقومات الأساسية لدى العناصر المخططة أو المنفذة للعملية التعليمية.

ومن الأعمال العربية المنجزة التي تحقق الإفادة والتوسع في هذا المصطلح(علم النحو) وتعليمه الكتاب الذي أنجز محمد سويرتي الموسوم بـ:« النحو العربي من المصطلح إلى المفاهيم – تقريب توليدي وأسلوبي وتداولي- غاص صاحبه في المفاهيم التي تؤسس لعلاقة وتلاحم بين المصطلح والمفهوم معتمدا على التأويل وكيف انتقل المؤول من التقليد إلى التجديد، مركزا على فكرة التقليد النحوي اللاحق والسابق في منهج تأليف الكتب النحوية وعرض الظواهر النحوية، وطرح فكرة اعتبار درس النحو عند الأساتذة والمعلمين درسا ثقافيا مانعا جديرا بالاستيعاب»[2].

كما قدم الأستاذ علي أبو المكارم كتابا بعنوان:« تعليم النحو العربي عرض وتحليل ركز فيه على تعليم النحو وكيفية ارتباطه بالعربية من خلال تطلعات فردية لإتقان اللغة المتميزة ذات السيادة الدينية، وجماعية اجتماعية وعقدية وثقافية، وكيف كان النحو مفتاحا مباشرا والمدخل الرئيس للتعرف على ضوابطها والتمرس بقوالبها ومعايشة أساليبها، وقد تعمق الكتاب في تاريخ تعليم النحو والمصنفات التعليمية، والمعايير التي يعتمدها مؤلف المصنف التعليمي وهي معايير بلغت درجة من الشيوع والاستقرار»[3].

---

[1]- علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2007، ص 21.

[2]- محمد سويرني: النحو العربي من المصطلح إلى المفاهيم –تقريب تداولي وأسلوبي تداولي- ، 2007.

[3]- علي أبو المكارم: تعليم النحو العربي عرض وتحليل، ص 89.

ويبقى علم النحو المحدد الأساس لكل لغة، والقادر على تميزها وانتشارها، وبقدر الاهتمام بقواعد هذا العلم وشيوعها بقدر ما تحافظ اللغة على تواجدها وانتشارها في الاستعمال بين أفراد الجماعة اللغوية، استعمالا سليما من اللحن والغلط.

4. علم الدلالة Sémantique

«ويطلق مصطلح Semantic Sémantique على الدراسة الدلالية وهي الدراسة اللغوية التي تتناول جانبا واحدا أو أكثر من علم الدلالة ضمن لغة واحدة، أم علم الدلالة وهو العلم الذي ينطلق من الرمز لتحديد الفكرة»[1]. «وهو قطاع من قطاعات الدرس اللساني الحديث شأنه في ذلك شأن الأصوات والتركيب»[2]. ولازال الإشكال حاضرا في تحديد هذا العلم فتارة يحدد مقصوده بمستوى المفردات أو المعجم أو الدلالة « والحق أن نمو علم الدلالة الحديث وتشعب مقارباته المنهجية جعله قطب الدوران في كل بحث لغوي مما لا ينفصل عن نظرية الإدراك وفلسفة المعنى»[3].

«ويرجع الدارسون المحدثون نشأة علم الدلالة الحديث إلى أواخر القرن التاسع عشر، مع أن الاهتمام بالدلالة من أهم اهتمامات الإنسان الفكرية»[4]. فقد اهتم العلماء المسلمون في الحضارة العربية بجملة من القضايا الدلالية نظرية وتطبيقا، إضافة إلى اهتمام الهنود وبعض الشعوب القديمة بموضوع الدلالة وما يتفرع عنها.

ويلح « اللسانيون المحدثون على تخليص علم الدلالة من المجالات الخارجة عن اللغة، فمحور الدلالة يتضمن دراسة الترادف والاشتراك والأضداد ومحور تغيير المعنى ويتضمن أسباب التغيير الداخلية والخارجية وسبل التغيير وأشكاله»[5]. ولقد تناول دوسوسير طبيعة الدلالة تحت عنوان:«

1- مبارك مبارك : معجم المصطلحات الألسنية، ص 260.

2- علم الدلالة، ترجمة مجيد الماشطة، الجامعة المستنصرية، بغداد، ط1، 1970، ص 80.

3- عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب، تنس، (د.ت)، ص (21-22).

4- أنظر: فهمي حجازي: المعجمات الحديثة دراسات في اتجاهات تأليفها وأسسها اللغوية، أملية مستنسخة في كلية الآداب بجامعة القاهرة، 1978، ص (40-41).

5- أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، ص 286.

العلامة اللغوية»، وللعلامة وجهتان:« الأولى ذهنية مجردة تتألف من (تصور) و(صورة سمعية) والثانية حسية تتألف من شيء مقصود (المدلول) ورمز، أي أصوات كلمة معينة –الدال»[1]. وإن التصور على درجة عالية من التجريد، وهو الانطباع العقلي الناشئ من نطقنا لمجموعة من الأصوات، أما الصورة السمعية فليست الكلمة المنطوقة فعلا، بل هي الأثر النفسي المشكل نتيجة النطق المتكرر،إذن فالصورة السمعية هي الجانب المجرد من الصوت، ويوضح دوسوسير« المقصود من هذه الصورة حين يذكر أن المرء ينشد أبياتا من قصيدة شعرية دون أن يحرك شفتيه أو لسانه»[2]. وهذا غوص حقيقي في روح المعنى، والماهية للمدلول وتجلياته كدال.

ومن أهم القضايا الأساسية في علم الدلالة هو التحليل التجزيئي للمعنى الذي ينطلق أصحاب فكرته من نظرية ترى أن معنى الكلمة هو مجموعة من العناصر التكوينية أو النوتات المعنوية أو المكونات الدلالية، ومن المعروف أن هذا التحليل استعمل في مجالات لغوية متعددة، فقد قام كاتس وفودر(Katz and Fodor) بتصنيف مشهور قوامه البحث في معاني الكلمات بإرجاعها إلى المكونات أو المؤلفات الأساسية، من خلال نقدهما لكتاب:« البنى التركيبية" لتشومسكي»[3]. فقد خلص الباحث إلى أن إقصاء المعجم من البنية العميقة في القواعد التوليدية والتحويلية جعل إنتاج جمل غير صحيحة دلاليا واردا.

ويشير الدكتور تمام حسان إلى هذا النحو من التناول حين يعرض لمشكلات التحليل اللغوي للأدب، ويضرب ذلك مثلا« الكلمة" أم" ففي قوله تعالى:﴿ **وَهذا كِتابٌ أَنزَلناهُ مُبارَكٌ مُصَدِّقُ الَّذي بَينَ يَدَيهِ وَلِتُنذِرَ أُمَّ القُرى وَمَن حَولَها وَالَّذينَ يُؤمِنونَ بِالآخِرَةِ يُؤمِنونَ بِهِ وَهُم عَلى صَلاتِهِم يُحافِظونَ** ﴾[4]. يدور المجاز في (أم) على فارق السن، لأن مكة أقدم مما حولها من القرى، وفي عبارة"الخمر أو

[1]– دوسوسير: محاضرات في اللسانيات العامة، ترجمة محمد عجينة ومحمد الشاوش، تونس، ط1، 1985، ص 88.

[2]– يحيى أحمد: معنى الكلمة بين الاتجاه التجريدي والاتجاه الوظيفي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، المجلد 4، العدد 16، لعام 1984م، ص 55.

[3]– موريس أبو ناظر: مدخل إلى علم الدلالة الألسني، مجلة عالم الفكر المعاصر، بيروت، العدد 18، 1982، ص 34.

[4]– سورة الأنعام، الآية 92.

الكبائر" يدور المجاز على الولادة، لأن الكبائر تتولد من معاقرة الخمرة»[1]. وقد استطاع العرب القدماء أن يقدموا أفكارا جليلة على هذه الشاكلة وخاصة من خلال تفسيرهم للقرآن الكريم والاشتغال والبحث في علوم الفقه وتفسير أحكام الشريعة ونصوصها، فكانت الدلالة معلما بارزا في إيضاح واستجداء المعاني من باطن هذه النصوص على النحو السليم، ويتضح علم الدلالة حديثا من خلال المحاور الآتية:

أ. **التركيب الدلالي**: **Combinatoire sémantique**

ينطلق التركيب الدلالي من نقطة انطلاق التنظيم النحوي، وقد نشأ هذا البحث في ظل منظور تشومسكي، والذي يرى أن المكون الدلالي بوصفه مكونا يؤول النحو فقط، أو بصورة أدق يؤول البنية النحوية "العميقة" فالتنظيم النحوي يمثل نقطة انطلاق وهو الذي يقدم القرائن للتركيب الدلالي[2]. فتغير حركة إعرابية في جملة قد يقلب معنى الجملة بل إن طريقة النبر والتنغيم فيها تجعلها وفق سياقات أرادها المتكلم وفهمها المستمع.

ب. **الحقول الدلالية** : **Les champs sémantiques**

وهي مجموعة من الكلمات التي ترتبط دلالتها ضمن مفهوم محدد، من ذلك مثلا:« حقل الكلمات التي تدل على السكن، أو التي تدل على الألوان والقرابة... وأي قطاع من المادة اللغوية يعبر عن مجال معين من الخبرة والاختصاص»[3]. ولكل جماعة لغوية ذات ثقافة معينة مهما كان مستواها صعودا أو نزولا مجالات اصطلاحية سياقية تستعمل وتتداول بيسر ووعي.

---

[1]- تمام حسان: التحليل اللغوي للأدب، مجلة الحصاد، العدد الأول، 1981، ص 17.

[2]- أوزوالد ديكرو وجان ماري سشايفر: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2007، ص (477-478).

[3]- أحمد مختار عمر ، علم الدلالة، ص 89.

ج. الوحدات الدلالية :

ويسمى البحث في هذه الوحدات (Analyse sémantique)« تحليل دلالي» وأيضا (analyse componentielle – تحليل تركيبي).« ويقوم منهجه قبل كل شيء على مقارنة الكلمات (قارن الفعل« أمل» مع الفعل« خشي» و« قدّر»، وإنه في النهاية لا يفعل شيئا سوى جعل الأكثر قدما لحقول الدلالية كاملا، ولكن عوض أن نبين فقط بالنسبة إلى كل كلمة مع أي كلمات أخرى من المنطقة المعجمية نفسها تتعارض فإننا نبحث أولا عن أزواج من الكلمات التي يبدو الفارق بينها في حدوده الدنيا»(1). ولا سيما أن هذه المقارنة هي فعل عقلي آني يتم بعد تخمين عند المتكلم وتجارب عقلي عند المتلقي معه.

د. التغير الدلالي :

وهو محور رئيس من محاور الدرس الدلالي الحديث إن تركزت جهود الباحثين فيه ضمن مادي بعلم الدلالة التاريخي(Sémasiologie)« فقد كان أهم ما شغل علماء اللغة موضوع تغير المعنى، وصور هذا التغير، وأسباب حدوثه، والعوامل التي تتدخل في حياة الألفاظ أو موتها»(2). وتخضع هذه التغيرات إلى الملابسات التاريخية والظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بالجماعة اللغوية.

ويعبر أندريه مارتينيه« عن هذا الفهم للتغيير اللغوي حين يرى أن عالم اللغة يهتم بتسجيل التغير على أنه وقائع تسجل وتشرح ضمن إطار العادات اللغوية التي تنتمي إليها. ويرى أن ليس من حق عالم اللغة أن يصدر حكمه لها أو عليها»(3)، ويقصد بالتغير عند الدارسين تلك الصفات أو النقصان أو الظهور أو الاندثار للكلمات من خلال ظروف ومعطيات اشتركت في إحداث هذا التغيير.

1- أوزوالد ديكرو وجان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسانيات، ص (478-479).

2- أحمد مختار عمر: علم الدلالة، ص 235.

3- مارتنيه: مبادئ اللسانيات العامة، ترجمة أحمد الحمو، المطبعة الجديدة، دمشق، ط 1، 1984، ص 10.

ومن أهم الأعمال العربية التي تعكس حقا مصطلح علم الدلالة أطروحة الدكتوراه التي قدمها الأستاذ أحمد محمد قدور الموسومة بـ:« التطور الدلالي في مصنفات اللحن والتثقيف اللغوي حتى القرن العاشر الهجري، ساير فيه الباحث كل التطورات والتغيرات البارزة التي لحقت بالاستعمال اللغوي العربي وأهم المصطلحات التي دقق عليها هذا التغيير مبينا لها وموضحا لمدلولها ولكيفية تطوره وتغيره، وكتابه أيضا المدخل إلى فقه اللغة العربية»[1]. وهي دراسة تحتاج إلى توسع وتفعيل للدرس اللساني الحديث فيها وفق ما يحافظ على خصوصية المدونة.

وكما قدم الأستاذ أحمد مختار عمر عملا بارزا في ميدان الدلالة من خلال كتابه:« علم الدلالة الذي يعد نقلا صادقا لمصطلح علم الدلالة وتنوعاته الوظيفية والكيفيات الإجرائية المعتمدة في تطبيقه»[4]. ويبقى باب الاجتهاد وشرف المحاولة مفتوحا للباحثين للإسهاب في هذا الميدان الذي غاب عن أكبر اللسانيين في بداية حياتهم العلمية مثل أفرام نوام تشومسكي الذي أهمل المكون الدلالي في كتابه البنى التركيبية ثم أعاد له الاعتبار في نهاية السبعينيات من القرن الماضي بعد موجة من الانتقادات اللاذعة.

4. تعليمية اللغة : Didactique de la langue

يندرج مصطلح تعليمية اللغة ضمن مصطلح أعم« وهو علم اللغة التطبيقي (Linguistique appliquée) الذي له صلة مباشرة بعلم اللغة في نظرتهما إلى الأداء اللغوي نظرة تعتمد الاستخدام اللغوي وفقا للقواعد المتمثلة والواعية»[2]، ويقدم محمد فهمي حجازي تعريفا لهذا العلم بقوله:« يفيد علم اللغة التطبيقي من النظرية العامة لعلم اللغة ومناهج التحليل اللغوي من أجل تحديد المحتوى وتحليل الأخطاء وبناء الاختبارات وإعداد الكتب والمعجمات، ويفيد علم اللغة

[1]– أحمد محمد قدور: المدخل إلى فقه اللغة، ص 208.

[4] أحمد مختار عمر : علم الدلالة، ص 62.

[2]– صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ط 1، دار هومة، الجزائر، 2000، ص 19.

التطبيقي أيضا من علم النفس من حيث الأسس العامة لتعلم اللغات»[1]، وتأتي تعليمية اللغة كمجال لعلم يندرج ضمن هذا الإطار، كما أننا نجد عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ومرده إلى ظاهرة الترادف العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية «تتعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقيها البريطاني والأمريكي»، ومنها مصطلح didactique الذي يقابله في العربية عدة ألفاظ أهمها مصطلح« ديداكتيك» تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح نجد باحثين آخرين يستعملون« علم التدريس» وعلم التعليم، وباحثين قلائل يستعملون مصطلح« تعليميات» مثل: لسانيات ورياضيات، وتعني التعليمية « الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعليم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، سواء المستوى العقلي أو الحسي الحركي»[2] وتتجلى حلقة التكامل في هذه العلوم بتكامل المستويات الموجودة عند الإنسان وضرورة تكاملها فكل علم يختص بمستوى دون غيره.

وتتحدد مهمة اللساني التطبيقي بالأساس في نقل نتائج اللساني النظري إلى مدرس القسم« إن اللساني التطبيقي يسهل المفاهيم والمبادئ اللسانية النظرية المجردة ويجعلها سهلة التطبيق والاختبار لمدرس اللغة في القسم»[3]، وتحدد هذه الجزئية المنحى الأساس لإشكالية هذا البحث انطلاقا من المقاربة الموضوعية المبنية على أسس علمية تعليمية انطلاقا من ملامسة حية للواقع التعليمي الجزائري، وآفاق تحقق تواصل يقوم على أجرأة هذا التقاطع بين الجانبين وتجليه في ذهن المتعلم.

1- محمود فهمي حجازي: النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، مجلة التعريب، دمشق، 1992، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، السنة الثانية، العدد الرابع، ص 64.

2- بشير إبرير: في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، العدد 08، جوان 2001، ص 70.

3- بدر ابن الراضي: تعليم اللغة وتعلمها، مقاربة تواصلية، مجموعة من الباحثين، اللغة والتواصل التربوي والثقافي مقاربة نفسية تربوية، ط 1، الدار البيضاء، المغرب، 2008، ص 8.

يستفيد تخصص التعليمية من عدة حقول معرفية، مثل : اللسانيات، علم النفس، وعلم الاجتماع، والتربية، ... ويختار ما يناسبه ليؤسس عليها بناء تخصص جديد في ميدان التدريس، وقد ميز فولكي (P. Faulquie) بين نوعين من التعليمية[1]:

1. التعليمية العامة، ويقابلها التربية العامة التي تهتم بمختلف أشكال التدريس: محاضرات، دروس، أشغال تطبيقية.

2. التعليمية الخاصة، ويقابلها التربية الخاصة التي تتعلق بمختلف المواد مثل: القراءة والكتابة والحساب، ويتفرع حسب الدارسين المختصين إلى اتجاهين رئيسيين هما:

أ. التعليمية كنظرية لمحتويات التدريس.

ب. التعليمية كنظرية لطرائق التدريس.

ويبحث ميدان تعليم اللغات على سؤالين مترابطين بعضهما ببعض: ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟

وتجيب عن هذا السؤال اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات(linguistique appliquée dans l'enseignement des langues) بتحديدها للمادة الدراسية كما وكيفا.

وفيمايلي عرض موجز لأهم المقاربات في ميدان تعليم وتعلم اللغة بذكر أسسها النظرية ومبادئها التطبيقية.

---

[1]- عازف عبد الغني: الطرق الديداكتيكية (محاولة في التطبيق) مجلة الدراسات النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة محمد الخامس بالرياض، العدد 11، 1990، ص 23.

أ– المقاربة النحوية: approche grammaticale

تعد المقاربة النحوية أو مقاربة النحو التقليدية ذات أصول نسقية، فهي ذهنية تنظر إلى اللغات الطبيعية باعتبارها أنظمة مستقلة بالأشكال المكتوبة، وتعطي هذه المقاربة موقع الصدارة للمدرس« إذ تعتبره الحكم الوحيد في انتقاء وتطبيق مواد التدريس، بحيث يقتصر دور المتعلم على مجرد السماع والحفظ والتخزين للقواعد النحوية»[1]. وهي طريقة لا تتناسب والدرس اللساني النظري والتطبيقي، لأن لغة التواصل في الدرس اللساني تحيا بالاستعمال اللغوي للطالب المتعلم، فالدرس الأكثر نقاشا بين المتعلمين هي الأكثر نجاحا، والاعتماد على المعلم فقط يثني المتعلم عن المشاركة والحديث الذي يكسبه ثقة في نفسه تغيب بغيابه.

ب– المقاربة البنوية: approche structurell

تأخذ المقاربة البنوية في تفسير ظاهرة اللغة بالإطار السيكولوجي والفيزيولوجي، باعتبار اللغة وسيلة للتواصل تكتسب عن طريق مثير– استجابة، وترتكز على نقطتين مهمتين هما:

أ. التذكر Mémorisation الذي يؤدي إلى حفظ نموذج معين وإعادة تكراره لمرات ينتج عنه تكوين عادة معينة.

ب. مثير واستجابة stimulus-réponse« الذي يؤدي بالمتعلم حين يسمع مثيرا معينا ينتج عنه استجابة تناسبه»[2]. وتغفل هذه المقاربة القدرة المعرفية الخلاقة للمتعلم، فاللسانيات علم يلزم الإحاطة به قدر الكافي من إعمال التجريد والتفكير والارتقاء في الربط بين المعطيات المعرفية انطلاقا من رؤية رياضية أكثر تجريدا وعقلنة.

1– Ennji M& sadiqui F : application of modern linguistics, Afrique orient Casablanca, 1994, p121-122.

2– ibid.p124

ج- المقاربة الوظيفية: approche fonctionnelle

ظهرت هذه المقاربة في بداية السبعينيات من القرن الماضي« وترتكز نظرتها على وظائف اللغة function of langage حيث تعطيها أهمية أكثر من شكلها»[1]. وتعبر المقاربة الوظيفية نظاما مفتوحاopen system يهتم بسياق الاستعمال وأدوار المتكلم والمستمع،« ولقد تأثرت هذه المقاربة بعلم النفس المعرفيcognitive psychology واللسانيات الاجتماعية socio linguistics، وتعتمد على العلم الأول في نقل الأفكار والمفاهيم، بينما تعتمد على العلم الثاني في كون تعلم اللغة يشمل اكتساب المهارات الاجتماعيةsocial skills التي تسمح لأفراد المجموعات من التواصل بفعالية»[2].

وتعد هذه المقاربة الأنسب للدرس اللغوي التعليمي والدرس اللساني النظري العام لأنها تجمع بين طرفي العملية التعليمية(المعلم والمتعلم) وتحدد هذه العلاقة في إطار تداولي يهتم بالاستعمالات اللغوية في مقاماتها المختلفة.

1-4 تدريس أصول النحو:

لقد كانت الحاجة ماسة إلى ابتداع علم من شانه أن يضع القواعد التي تعصم اللغة العربية من الانحراف وتعطيها قوة خارج جزيرة العرب، وهذا باعتماد منهج سابق طبق في القرآن الكريم، وهو« منهج استدعته العاطفة الدينية بالاستعانة بالمسائل الفقهية التي سبق وأن بحثت في قضايا أصول الفقه»[3]. فأصول النحو مستمدة من منهجية أصول الفقه ومصطلحاته، وبني على غراره ومتأثر به إلى حد بعيد.

[1]- أوكان عمر: اللسانيات وتعليم اللغات، أعمال ندوة تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات، سلسلة الندوات، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة أنفولرانت، فاس،عدد15، ص182.

[2]- ennaji& Sadiqui : application of modern linguistics: p129.

[3]- صالح بلعيد: في أصول النحو، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2008، ص10.

ولقد قدم النحاة الأوائل من سيبويه(ت180هـ) إلى السيوطي(ت911هـ) جهودا في بناء صرح هذا العلم مستخلصة من استقرار المسائل والجزئيات والآراء التي كان لعلماء النحو الذين سبقوهم وعاصروهم،« وكانت تلك الأصول التي درسوها نتيجة ذلك الاستقرار بقدر ما أدى إليه اجتهاداتهم وفهمهم»[1]. ويمكن تعريف هذا العلم انطلاقا ممايلي:

الأصل لغة: أصل الشيء أسفله وأساسه، واستأصل الشيء ثبت أصله وقوى ثم كثر حتى قيل:« أصل كل شيء ما يستند وجود ذلك الشيء إليه، فالأب أصل للولد، وغير ذلك والجمع أصل»[2]. وقال ابن منظور:« أصل الشيء كل شيء وجمعه أصول لا يكسر على غير ذلك وهو اليأصول، يقال: أصل مؤصل، واستعمل ابن جني الأصلي موضع التأصل فقال: الألف وإن كانت أحوالها بدلال أو زائدة فإنها إذا كانت بدلا من أصل جرت في الأصلية مجراه، وهذا لم تنطق به العرب إنما هو شيء استعملته الأوائل في بعض كلامها، وأصُل الشيء صار ذا أصل»[3].

أما أصول النحو اصطلاحا فقد عرفه ابن الأنباري(ت577هـ) بأن أصول النحو:« أدلة تفرعت عنها فروعه وفصوله، فهي التعويل في إثبات الحكم على الحجة والتعليل والارتفاع من حضيض والتقليد إلى نفاع الإطلاع على الدليل، فإن المخلد إلى التقليد لا يعرف وجه الخطأ من الصواب ولا ينفك غالبا عن ارتياب»[4]. وفي هذا التعريف دعوة صريحة إلى تحرير مجال هذا البحث من القيود والرواسب القديمة محددا أقسام الأدلة إلى ثلاث:

أ. نقل للأدلة النقلية كالقرآن الكريم.

ب. قياس في حمل الفرع على الأصل لعلة جامعة بينهما.

ج. استصحاب حال الأصل في الأسماء وهو الإعراب والأصل في الأفعال البناء.

---

[1]- محمد عيد: أصول النحو على ضوء علم اللغة الحديث، ص أ.

[2]- المصباح المنير: ج1، ص16.

[3]- ابن منظور: لسان العرب، ج11، ص16.

[4]- ابن الأنباري: لمع الأدلة، ص80.

كما نجد السيوطي قد حدد تعريفا لعلم أصول النحو بأنه:« علم يبحث فيه عن أدلة النحو الإجمالية من حيث هي أدلته وكيفية الاستدلال بها وحال المستدل»[1]. وقد حدد السيوطي كلمة العلم على أنها صناعة وقد أخرج كل صناعة سوى النحو واحترز من البحوث التفصيلية معتمدا على أدلة يجب البحث فيها مثل القرآن وقراءته، كما عمد إلى تقديم السماع على القياس وحدد شروطا أساسة للنحو المستنبط للمسائل.

والقصد من هذه التعاريف ليس العلم فقط وإنما طريقة تعلم هذا العلم، فقد ربط مسألة الأصل والمشتق منه، والفرق والمشتق يحدد ذلك في خمس عشرة حالة« بدأها بالأولى: زيادة حركة كعلم وعلم... وختمها بالخامسة عشر: نقصان حركة وحرف وزيادة حروف كفاخر من الفخار، نقصت ألف وزادت ألف فتحة»[2].

أما الكتب الحاملة للأصول وعدت من الكتب الأصول فهي[3]:

- الأصول في النحو لأبي بكر محمد بن سهل بن سراج(ت316هـ).
- الكافي في أصول النحو لأبي جعفر النحاس(ت338هـ).
- لمع الأدلة في أصول النحو لأبي البركات الأنباري(ت 577هـ).
- الاقتراح في أصول النحو لجلال الدين السيوطي(ت911هـ).

ولعل أهم الكتب المعتمدة عند الطلبة الجزائريين في أقسام اللغة وآدابها ما قدمه الأستاذان صالح بلعيد والتواتي بن التواتي، الأول في كتابه: في أصول النحو، والثاني في كتابه: محاضرات في أصول النحو، وقد جاء شرحا لثنايا هذا العلم منطلقا من التعريف به إلى مسألة التنازع في مسألة ابتكار أصول العلم مع نظرة عامة حول اللغة العربية وطرائق جمعها، والأصول المعتمدة في أصول النحو، مع أن الكتاب جاء أقرب إلى الجانب النظري حين ركز على طبيعة هذا العلم ومجالاته دون

[1]- السيوطي: الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق أحمد محمد قاسم، مطبعة السعادة، القاهرة، مصر، ط1، 1976، ص31-32.
[2]- السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق أحمد جاد المولى وآخرون، مصر، دت، ج1، ص348-349.
[3]- صالح بلعيد: في أصول النحو، ص19.

إيضاح أنسب لطرائق تعلمه من قبل الطلبة، وهذا ما حاول الأستاذ صالح بلعيد تحقيقه في كتابه حين تحدث عن كيفية تغطية هذا المقياس في الجامعات العربية والجزائرية خصوصا، وأفرد لكل جزء من الكتاب نماذج تطبيقية تعين الطلبة على فهم هذا العلم، وتحليله مع رأيه الصريح المقدم في علم أصول النحو، على أنه علم قديم« يراد به القواعد الأولى التي يتوصل بها إلى الأدلة التفصيلية تميز بخروجه عن شكلية المنطق الأرسطي، لأن استنتاجاته تأتي من الواقع العلمي لاستعمال اللغة لا من الذهنية التجريدية الافتراضية»[1]. كما حدد صاحبه أهم الاختلافات الجوهرية بين المدارس اللغوية القديمة وانعكاس ذلك على البحث اللغوي النحوي الحديث.

2-4. تدريس المدارس اللسانية.

تعريف المادة: المدارس اللسانية مادة علمية دراسية تقدم في الجامعة الجزائرية لطلبة السنة الثالثة من النظام القديم والنظام الجديد(ل، م، د) لتعريفهم بأهم النظريات والمدارس والفلسفات اللسانية الحديثة من حيث نشأتها وماهية أفكارها وأصول النظريات والمدارس والفلسفات اللسانية الحديثة من حيث نشأتها وماهية أفكارها وأصول أعلامها ومصطلحاتها التي تميزها، كما أن هذه المدارس قد حددت سلما تاريخيا وزمنا للتعريف باللسانيات وتطورها منذ نشأتها من مدرسة إلى أخرى« ولا يقف الأمر عند حد تقرير ما وصل إليه العقل في مجال وصف وتفسير الظاهرة اللسانية بل يتعدى إلى استشراف آفاق العالم اللساني وتطوره في المستقبل، وما يمكن أن يقدمه من خدمات جليلة للإنسانية، وفي ظل هذه الرؤية من المفروض أن تسير عملية تدريس هذه المادة»[2]. ولعل اختلافات المفاهيم بين هذه المدارس جاءت انطلاقا من قراءات متعددة ومتباينة لمحاضرات دي سوسير، وهذا ما أدى إلى ظهور مدارس لسانية كونها طلبة هذا العالم جسدت البنوية الأوربية وتجلت بنوية أخرى أمريكية اعتمدت على مدونة لغوية غير مكتوبة منطوقة بدائية ظهر اختلافها جليا مع

1- صالح بلعيد: في أصول النحو، ص19.

2- نعمان بوقرة: مشكلات تدريس مادة المدارس اللسانية، مجلة التواصل، جامعة عنابة، الجزائر،عدد8، جوان 2001،، ص52.

المدارس الأوربية. ومن أهم المدارس اللسانية التي انبثقت وظهرت بعد دي سوسير بطريقة مباشرة أو غير مباشرة مايلي:

- مدرسة جنيف: تكونت من أتباع دي سوسير وهما:« بالي(A. Bally) وسيشوهي(sechehay) وهما اللذان جمعا ونشرا دروسه، وكان لكل واحد منهما بحوث ذات صبغة خاصة»[1]. وقد كان لهما دور رئيسي في الحفاظ على أصالة أفكار دي سوسير كما جاءت في محاضراته.
- حلقة براغ:« ظهرت يوم دخل ترباتسكوي وياكوبسون، إذ ظهرت في سنة 1928 الفونولوجيا على المسرح النشاط العلمي»[2]. وكان لها فضل السبق في إدخال المفهوم الوظيفي للغة بالاعتماد على الأصوات.
- حلقة كوبنهاكن اللغوية: ظهر الاهتمام المبكر بالأفكار اللغوية الجديدة بالدانمارك في وقت مبكر وأشهر ممثلي هذه المدرسة:« بروندال(v. brondal) ويامسليف(l.hjelmslev)، وبدأ فيما سمي بالتحليل الشبه رياضي للغة»[3]. ولم يتحقق لهذه النظرية البروز والانتشار وذلك لصعوبة مجالها، وطبيعتها الرياضية الصرفة.
- المدرسة الروسية: وكانت في أول الأمر حلقتين: حلقة موسكو ورائدها: فور توناتوف(1848-1919)، وحلقة قازان سميث التي كان صاحبها: بودوان كورتوني الذي كان يدرس في هذه المدينة وقد أخرجت هذه المدرسة جيلا من اللسانيين الذين هاجروا إلى غرب أروبا والولايات المتحدة الأمريكية.
- المدرسة الإنجليزية:« تتكون من نزعتين انطلقت إحداهما من تلك الفونولوجيا التي وضعها العالم المشهور دانيال جونس(d. Jones) والأخرى هي مدرسة قائمة تتمايز عن النزعات التي ظهرت في ذلك العهد(1928) وصحابها فيرث(j. r. firth) وأكثر اللغويين الإنجليز في زمانهم من أتباع هذا

1- التواتي بن التواتي: المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي، الجزائر، ط2، 2008، ص04.

2- جيفري سامبسون: المدارس اللغوية التطور والصراع، ترجمة أحمد نعيم الكراعين، المؤسسة الوطنية للدراسات والنشر، ص106.

3- محمد الحناش: البنوية في اللسانيات، الحلقة الأولى، دار الرشاد الحديثة، ص119-120.

الرجل»[1]. وقد شكلت هذه المدرسة حلقة وصل بين البنوية والأروبية والبنوية الأمريكية بحكم الاعتماد على اللغة الإنجليزية.

- المدرسة البنوية الأمريكية:« لقد نشطت الدراسات الأمريكية في القرن العشرين، إذ انطلقت من الأنثروبولوجيا وكانت عاملا مساعدا على تطويرها، ويمكن القول إن جهود هذه المدرسة تمثلت في جهود فرانز بواس(Franz boas) من خلال كتابه: دليل اللغات الهندية الأمريكية، وبلومفيلد(Bloomfield) في كتابه: اللغة»[2]. وقد أعطى كثير من النقاد اللسانيين الصدارة العلمية لهذا العالم و على يديه تحققت علمية اللسانيات.
- المدرسة التوليدية التحويلية: ويمثلها اللساني الأمريكي اليهودي الأصل أفرام نوام شومسكي(avran noam Chomsky) من خلال مؤلفاته البنى التركيبية(les structures syntaxiques) ويعد هذا الكتاب« الدستور الأول للنظرية التي جاء بها شومسكي والتي تعد ثورة في الدراسات اللغوية في أمريكا وأتت بمفاهيم لغوية جديدة»[3]. كما يعد كتابه« المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخداماتها(la connaissance linguistique les origines et les fonctions) تحديدا للمسار العام لنظريته التوليدية التحويلية التي تجاوز فيها الانتقادات السابقة وأعطى أهمية للمكون الدلالي»[4]. وقد شكلت هذه المدرسة إقبالا وهوسا بحثيا عند علماء العربية المحدثين لاقترابها مفاهيمها مع المنجز اللغوي العربي التراثي.

ومن أهم المؤلفات في حقل تعليمية المدارس اللسانية للطالب الجامعي الجزائري ما قدمه كل من الأستاذ نعمان بوقرة في كتابه المدارس اللسانية المعاصرة الذي يعد معينا للطالب الجامعي وخاصة أن أسلوب الكتاب كان ذو طابع تعليمي مبسط ذيله صاحبه بأهم المصطلحات اللسانية المعتمدة في المدارس اللسانية بالعربية وبلغتها الأصلية، كما قدم الأستاذ التواتي بن التواتي كتابا بعنوان المدارس

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح: دراسات وبحوث في علم اللسان، ص153-154.

[2]- محمود السعران: علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، ص20.

[3]- مازن الوعر: نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية للغة العربية، دمشق، سوريا، ط1، 1987، ص52.

[4]- نوام شومسكي: المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخداماتها، ترجمة محمد فتيح، دار الفكر العربي، ط1، 1993، ص06.

اللسانية في العصر الحديث ومنهجها في البحث، جاء بأسلوب دقيق ومترابط، حاول صاحبه تبسيط المادة وتقريبها من المتعلم منطلقا من المرجعيات المعرفية للأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح وفي ذلك تنويه من المؤلف للطلبة المتعلمين بضرورة العودة إلى ما كتبه هذا الرجل، لأخذ إضافاته الجديدة في هذا الميدان بكل جدية وعمق.

4-3. تعريف الأخطاء اللغوية.

يعد الوقوع في الخطأ في مجال تعليم اللغات من العوامل الملازمة للعملية التعليمية للغة والمواكبة لها رغم تعدد مراحلها واختلاف طبيعة كل مرحلة عن أخرى، ونتيجة لذلك جذبت هذه الظاهرة اهتمام المختصين في اللسانيات التطبيقية في البلدان المتقدمة ثقافيا وصناعيا، كما دفعت إلى ظهور مناهج عدة، نذكر أهمها وأكثرها شيوعا، منهج التحليل التقابلي ومنهج تحليل الأخطاء.

ولقد حاولت هذه الاتجاهات التعرف على أبعاد هذه المشكلة اللغوية لتحديد أسبابها واقتراح أوجه العلاج المناسبة لها، وإذ كانت الأخطاء اللغوية ظاهرة استحقت التوقف عندها والعناية بها فما هو الخطأ؟ وما موقف الباحثين منه؟

تعريف الخطأ:

الخطأ لغة:« من خطأ...ضد صواب... والخطأ: ما لم يتعمد وأخطأ يخطئ إذا سلك سبيل الخطأ عمدا أو سهوا، ويقال أراد شيئا ففعل غيره أو فعل غير الصواب: أخطأ»[1].

والخطأ في مجال اكتساب اللغة وتعلمها يعني« مخالفة القوانين والمعايير اللغوية الخاصة بلغة ما»[2]. « وترجع هذه المخالفات بوجه عام إما إلى جهل بقواعد اللغة، أو المعرفة الجزئية بها أو الفهم

1- ابن منظور: لسان العرب، ص102.

2- R. galisson. S. Coste : d'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères , p57-58.

الخاطئ لها»[1]. وللخطأ أصناف عدة، فهناك الخطأ الصوتي أو النطقي والخطأ الصرفي والخطأ النحوي والخطأ الدلالي.« وإضافة إلى مصطلح الخطأ في اللغة العربية يصادفنا مصطلح تقليدي قديم للدلالة على هذه الظاهرة وهو ما اصطلح عليه باللحن عند علماء اللغة العرب القدامى الذين تعرضوا لمثل هذه القضايا التي شاعت أثناء الفتوحات الإسلامية الكبرى ولا سيما عند اعتناق الأعاجم للدين الإسلامي وانصهارهم في المجتمع العربي الإسلامي، ونجد ذلك جليا في كتاب البيان والتبيين للجاحظ»[2]. لأن انتشار العلوم في عصر النهضة العربية لأزمة منهج تعليمي عني بالخطأ لأن الكثير من المتعلمين كانوا من الأعاجم.

وتجمع آراء المهتمين بمجال علم صناعة اللغات على ضرورة وطبيعة وجود ظاهرة الأخطاء اللغوية باعتبارها مؤشرا من مؤشرات التدرج في التعلم وعاملا من عوامل الكشف والتعرف على الصعوبات الميدانية المحيطة بالعملية التربوية. وقد تعددت مفاهيم الأخطاء وتطبيقاتها باختلاف الرؤى إلى مفهوم الخطأ ويمكن جمعها في ثلاث:

أولا: الخطأ حتمية لا بد منها ومن دعاة هذا المفهوم س ب كودر(s.p. corder) أحد الباحثين الأمريكيين في ميدان تعليم اللغات حيث يقول:« أن الوقوع في الخطأ أمر لا مفر منه ربما كان جزءا أساسيا من عملية التعلم»[3]. وهو بذلك عامل صحي وسليم في الظاهرة التعليمية.

ثانيا: الخطأ ظاهرة طبيعية يرى دوغلاس ماكتينغ(douglas mekeating) أحد المهتمين الإنجليز بصناعة اللغات« أن تعليم اللغة يحمل في طياته صعوبات جمة وعليه فمن الطبيعي جدا أن يقع

1- r. galisson s. Coste : dictionnaire de didactique des langues, p215.

2- الجاحظ: البيان والتبيين، ج2، ص222.

3- s.p. corder oror : analysais interlignage and second langage acquisitions, p201.

المتعلم في الخطأ وعلى المعلم أن يتساهل معه ويساعده على تفاديها تدريجيا»[1]. فالحكمة أن يتعامل مع ما هو طبيعي بأسلوب مرن في المجال التعليمي.

ثالثا: تعلم اللغة يعني الخطأ، وصاحب هذا الموقف يرى أن« سر نجاح في تعلم اللغة هو أن تخطئ ثم تخطئ ولكن من قليل إلى أقل فأقل»[2]. وهي دعوة إلى تفعيل هذا الأسلوب التعليمي بطريقة إيجابية لا تجعل المخطأ مذنب وإنما تدعوه إلى الصواب بلغة هادئة.

ونستخلص مما سبق أن وجهات النظر هذه قد اتفقت على أن الخطأ ظاهرة طبيعية وحتمية في كل تعلم وفي أي ميدان، ثم إن اكتساب المهارات في أي شيء يقتضي ذلك فلا يستغرب أبدا وقوعه، ولا بد من التعامل بشيء من التسامح مع صاحبه، لأنه دليل على أنه يخطو الخطوات الأولى في تعلم اللغة.

1– Douglas Mekeating/ Gerry alboith/ John Greenwood/ Peter wirgard : the teaching of English on international language,p212.

2– Feith Hlim : oral fluence training and Small groups frome nombre, january 1982, p36.

الفصل الثاني

تدريس اللغة العربية واللسانيات في الوطن العربي عموما والجزائر خصوصا.

بين التاريخ والواقع

أولا: تدريس اللغة العربية :

تمهيد:

إن إعطاء الصورة الكاملة لواقع التعليم في البلاد العربية مرتبط بماضي هذا الكيان وتاريخه، ففي العهد العثماني كانت أكثر الدول العربية تابعة إلى الإمبراطورية العثمانية حتى عام 1914[1]. وقد اتسم التعليم بالتقليد والاقتباس من أنظمة فرنسية، كما تميز تعليم العربية في عهد الاحتلال والانتداب بالصفة النظرية الأكاديمية، مع إهمال الجوانب العلمية والمهنية.

أما في عهد الاستقلال والحكم الوطني فقد شهدت المنطقة محاولات كبيرة من أجل إصلاح الأنظمة التعليمية، فعمدت الدولة إلى توسيع التعليم الابتدائي والثانوي والعالي، وأدى هذا الانتشار الكمي إلى انخفاض مستوى التعليم، وظهور ملامح الاتجاه القومي في المناهج الدراسية. وقد وقعت بعد ذلك انقلابات عسكرية وثورات في البلدان العربية أحدثت تغيرات في أنظمة الحكم مما أدى إلى انتشار نوع من النظام الجمهوري الذي كرس فلسفة تربوية واضحة، منبثقة من فلسفة اجتماعية، ذات نظرية ثورية تحدد الأهداف وترسم السبل، وتجعل من التعليم قوة إنتاجية ضخمة وعملية، وتنمية اجتماعية واقتصادية، وأداة لتوجيه الجيل الجديد توجها ذا نزوع إنساني تقدمي[2].

وعلى العموم فقد تميز التعليم العربي في الجامعات بمركزية خانقة في أجهزة وزارات التعليم العالي العربي، وكان التركيز فيها على التوسع الكمي وزيادة كلفة التعليم وانخفاض لإنتاجيته. ولقد دلت الدراسات التي قامت بها منظمة« اليونسكو»[3] ومراكز البحوث التربوية في بعض الأقطار العربية على ارتفاع تكلفة التعليم، ممثلة بما ينتجه التعليم أو يخرجه من كل مرحلة، فناتجه مخرجات (output) أقل بكثير من مدخلاته(input) وقد أدت هذه الظاهرة إلى أن يكون العائد البشري

---

[1]- مسارع الراوي وآخرون: دور التعليم في الوحدة العربية، بحوث ومناقشات ووقائع الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان،ط1، 1979، ص48.

[2]- المرجع نفسه: ص(48-50).

[3]- منظمة اليونسكو: الاتجاهات الكمية الحديثة وإسقاطات القيد بالمدارس في البلاد العربية، المقدمة إلى المؤتمر الإقليم الرابع لوزراء التربية.

للتعليم محدودا ويعزى سبب هذا الهبوط المخيف إلى ارتفاع نسبة الإهدار الكمي، من رسوب عال وتسرب عال، نتيجة التعليمية والخطط التربوية والقوانين والأنظمة والتمويل وإقرار المناهج والامتحانات من اختصاص الإدارة المركزية من العواصم العربية التي تصدر إلى الولايات والمحافظات كأوامر عسكرية.

المبحث الأول: اللغة العربية في الوطن العربي :

1- واقع اللغة العربية الفصحى في أوطانها:

لقد عرف انتشار اللغة العربية الفصحى بين أبنائها العرب صعوبات جمة مما فرض على الباحثين المهتمين بتهيئتها إعادة النظر في طرائق تدريسها في المدارس والجامعات[1]. ولا تزال الممارسات التعليمية على حالها، فالمتصفح لكتب النحو يلحظ فيها توقفا وغيابا تاما لروح التجدد، فمن شأن مقاربة هذه المصادر بالمنجزات اللسانية الحديثة أن تخلق نوعا من التجدد والنماء لها[2]. فاللغة مهارة يكتسبها الإنسان ويمارسها في حياته اليومية ممارسة عملية، وأما النحو فهو علم يتأتى للمرء نتيجة الدراسة والتأمل، لا نتيجة الممارسة وبهذا المعنى قال عبد القاهر الجرجاني:« لو كان النظم يكون في معاني النحو، لكان البدوي الذي لم يسمع بالنحو قط ولم يعرف المبتدأ والخبر وشيئا مما يذكرونه لا يتأتى له نظم الكلام، وأن نراه يأتي في كلامه بنظم لا يحسنه المتقدم في النحو»[3].« ولعل وقائع اللغة العربية وفصاحتها ترتبط ارتباطا مباشرا بمكانة علم النحو العربي وإمداده عند المتكلمين وقد أدت بعض الممارسات التعليمية في تلقينه إلى حدوث نتائج وخيمة، فقد قامت بعض قواعده على نماذج منتقاة من اللغة قاس عليها النحاة دون غيرها» [4]. بينما أهملوا أهم نص بين أيديهم وهو القرآن الكريم، فحين يقول الله عز وجل:﴿ **مَّا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَا أَحَدٍ مِّن رِّجَالِكُمْ وَلَكِن رَّسُولَ اللَّهِ وَخَاتَمَ النَّبِيِّينَ وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا**﴾[5]. فقد حاول المفسرون إعراب كلمة (رسول) من باب التأويل والاحتمال وليس من باب القياس، وهذا ما أدى إلى إهمال نصوص القرآن في غالب الأحيان حيث تلعب الظروف المحيطة باللغة العربية الفصحى دورا أساسا في التأثير عليها، سواء في ذلك الظروف المادية أوالظروف المعنوية، فالبيئة الطبيعية المادية التي تعيش فيها اللغة تؤثر في تطورها،

---

[1]- أحمد الحمو وآخرون: اللغة العربية وأسئلة التطور الذاتي والمستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص163.

[2]- المرجع نفسه ، ص 164.

[3]- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، مكتبة القاهرة، مصر، 1461، ص320.

[4]- محمد الخضر حسين: القياس في اللغة العربية، دار الحداثة، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ص29.

[5]- سورة الأحزاب: 40.

والظروف النفسية والعاطفية والعقلية لمتكلمي اللغة تؤثر في تطور اللغة، وأنماط الحياة التي يحياها متكلمو اللغة تؤثر في تطور اللغة« ويتجسم في هذه المجالات كلها ما يحدثون به جملة عن شدة حساسية اللغة، وأنها في ذلك أدق الظواهر الاجتماعية وأسرعها تغيرا، وأحسنها تأثرا. فكل نبأة وهمسة في حياة الجماعة التي تتكلم لغة تترك أثرها في هذه اللغة المتكلمة، وتغير من حالها، وتحدث أثرها في تطورها»[1]. وقد نظر الباحثون إلى عامل تطور اللغة الفصحى في منحيين:

أولا: يرى فريق أن الانتقال بالفصحى من طور إلى طور يفضي إلى نوع من الخطأ «وحجتهم أن هذه المظاهر(التطورية)- كلها أو بعضها- تتضمن بالضرورة خروجا عن القواعد المرسومة، والأحكام المحدودة التي سجلت في كتب اللغة، والتي ارتضاها رجال القواعد الموثوق بهم[2]».

ثانيا: عن فريق آخر يرى: أنها انحراف، أي أن التطور« خطوة في طريق لم تصل بعد إلى مرحلة الخطأ الصرف»[3].

ويتحقق التطور اللغوي في العربية الفصحى على مستوى الفرد من خلال الابتداع والتجديد لتبلغ بعد ذلك مرحلة الانتشار في الوسط الاجتماعي من الابتداع على مستوى العبارة إلى الابتداع المتدرج.

2- تجليات تعليم اللغة العربية في أوطانها:

لوحظ توسع مشهود للعربية في أقطارها وذلك في النصف الثاني من القرن العشرين، فأخذت أعداد التلاميذ تتضاعف كل عشر سنوات تقريبا، وربما زادت هذه النسبة للتعليم الثانوي والتعليم العالي، نظرا للبدايات المتواضعة التي انطلق معها ذلك التوسع، مع بقاء ملاحظ للأمية، وانتشار طفيف لظاهرة محوها.

[1]- أمين الخولي: مشكلات حياتنا اللغوية، مجموعة محاضرات ألقيت في معهد الدراسات العربية العالية، دار المعرفة، القاهرة، مصر، ط2، 1965، ص(61-62).

[2]- كمال محمد بشر: دراسات في علم اللغة، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1969، ج2، ص(124-125).

[3]- المرجع نفسه: ص 125.

فالتوسع في التعليم في هذه المرحلة شكل تفاعلا مع الحركات الوطنية، وحركة القومية العربية التي ركزت على توسيع التعليم واعتماد اللغة العربية فيه، ونهل بعض الأدباء واللغويين في معاهد التعليم المركز على الثقافة العربية الأصلية، كما انشغل بعض آخر بمناهج البحث الحديثة. فكانت أمامهم ملاحظات في الإنتاج والإبداع و إغناء العربية وآدابها واللغة العربية لغة وعي وشهادة، وينبغي إبقاؤها سليمة بأي ثمن للتأثير في اللغة الدولية المستقبلية،« واللغة العربية بوجه خاص هي شهادة دولية يرجع تاريخها إلى ثلاثة عشر قرنا»[1]. وقد نشر المستشرق الفرنسي(هنري لويس) مقالا في جريدة لوموند(le monde) الفرنسية جاء فيه:«إن للتلميذ أو للطالب في العربية معاني لغوية تختلف اختلافا كبيرا عن معاني الفرنسية أو اللاتينية أو أي لغة أوربية، عن طريقها يتعرف المتعلم إلى عقلية العرب ويجد نفسه أمام الأبجدية العربية... وتقدم العربية أيضا نسقا من قواعد الإعراب بسيطا وفيه قدر كبير من المرونة، كما تقدم أساليب من تركيب الكلام تجمع بين السذاجة والدقة ونسقا من الأفعال يتسم بالبساطة»[2].ولاشك أن وصف اللغة العربية وصفا فيزيولوجيا لا يتيسر إذا بقي الواصف في حدود اللغة العربية، لأن الوصف العلمي يعني الفهم والوقوف في حدود عنه الأمور أي على أسباب الظواهر والتحولات والمرور من شكل إلى شكل ومن محتوى إلى محتوى فيه من القديم وفيه الجديد صوتا ومعنى، ويستطيع اللساني أن يستعين بقواميس اللغات السامية القديمة، ومعاينة سلوك العربية عبر الزمن عن طريق وثائق عريقة موغلة في القدم.

وقد عني علماء العربية في القرون الماضية« بوسائل تنمية اللغة في ألفاظها كالاشتقاق والنحت والتعريب والمجاز والقياس»[3]. فأفردوها بالتأليف في كتب مشتقة أو أعدوا لها فصولا مستفيضة ضمن مؤلفاتهم لبحث هذه الظاهرة التي تميزت بها لغتنا، غير أن أغلب هذه الدراسات- على سعتها وتقصيها نواحي البحث- لم تسلم من المغالاة والاضطراب، حيث افتقرت إلى المسالك

---

[1]- عثمان أمين: فلسفة اللغة العربية، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 1465، ص 87.

[2]- هنري لويس: اللغة العربية والحضارة العربية الإسلاميةتزويدات الدارس لها بنظرة جديدة للعالم، جريدةle monde الفرنسية بتاريخ 1964.09.03.

[3]- عبد الجبار جعفر الفزاز: الدراسات اللغوية في العراق، دار الرشيد للنشر، بغداد، العراق، ط1، 1981، ص239.

المنتظمة التي تربط بين وسائل الإغناء المختلفة، كما لم تتح لأصحاب هذه البحوث فرص الإطلاع على اللغات الأخرى والدراسات إلا قليلا« ولا نكاد نلحظ في كلامهم أنهم نظروا إلى تلك المسائل على أنها المنابع أو الروافد التي تمد اللغة بكل جديد مستحدث من الكلمات والأساليب»[1]. وقد اتجهت طائفة من الباحثين نحو دراسة الوسائل الكفيلة بتنمية اللغة وبيان قدرتها على تلبية الحاجات في العلوم والفنون، وقد ركزوا على الاشتقاق حيث ذهب بعضهم إلى جعله مقابلا له« أن الاشتقاق هو اللغة وأن اللغة هي الاشتقاق وهو قوامها وعمادها» وأطلق فندريس تسمية الاشتقاق (étymologie) على العلم الذي يدرس المفردات[2]. وقد كان العون الأكبر والملاذ الأخير للغة العربية اليوم في إعداد المصطلحات العلمية والنفسية والأدبية، فينبغي الاستفادة من جميع ألوانه وأبوابه الواسعة.

3- طرائق تدريس العربية في الجامعة :

يراد من عبارة(تدريس اللغة العربية) عدة معان، أهمها متقاطع بين الدلالة الموسعة، والمعنى المخصوص بالاستعمال، فقد نقصد به تلك الطرائق التعليمية المعتمدة في المحتوى التعليمي المبرمج والمقرر على الطالب في الجامعة، مما له علاقة باللغة العربية من حيث الوصف والدراسة،« وقد تستعمل العبارة في سياق آخر أعم باعتبار أن اللغة ترتبط ارتباطا مباشرا لمستعمليها وأوضاعهم الثقافية والحضارية»[3]. وتجدنا هنا مضطرين إلى المقابلة بين اللغة العربية وثقافاتها، وتعددها الحضاري من جهة ثانية.

« وقد ارتبط تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية بالتقليد اعتمادا على التصنيفات والمواد القديمة»[4]. مما جعل الممارسة التعليمية تحدو صوب الغايات التقليدية في الجامعة رغم بعض المحاولات المشهودة لأساتذة حاولوا إدخال وسائل وكيفيات جديدة وقد حددت هذه التصنيفات من

[1]- إبراهيم أنيس : من أسرار اللغة، ص06.
[2]- جوزيف فندريس: اللغة، ترجمة الدواخي والقصاص، ص226.
[3]- الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، ص194.
[4]- طه عبد الرحمن: الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، المركز الثقافي العربي، ط2، 2006، ص135.

عهد ابن خلدون في قوله:« أركانه أربعة وهي: اللغة والنحو والبيان والأدب، ومعرفتها ضرورية على أهل الشريعة إذ نأخذ الأحكام الشرعية كلها من الكتاب والسنة وهي بلغة العرب، ونقلتها من الصحابة والتابعين عرب، وشرح مشكلاتهم من لغاتهم، فلا بد من معرفة متعلقة بهذا اللسان لمن أراد علم الشريعة»[1]. ولا شك أن معرفة هذا العلم ستظل غاية تسموا لها العلوم على الدوام.

والملاحظ أن أهداف ميدانية ونوعية قد تتصل مباشرة بالفن الواحد من العلوم الأربعة المذكورة سابقا- وقد أفرد فيها ابن خلدون فنا - وحق هذه الطرائق اليوم أن تكون أكثر تميزا وفاعلية ونفعا، ولكن على العكس من ذلك لاحظنا أن درس النحو مثلا: يعاني أدنى مراتب التقليد في مجال اللغويات التراثية، كما أن اللغة العربية تقابلها مواجهة شرسة من الخارج تشك في قدرتها على مسايرة التطورات المعاصرة وجدواها في ابتكار أساليب جديدة[*]. تتيح لها الاستفادة الفعلية من لغة التقنية الجديدة، وفيما يلي: عرض لأهم الطرائق المعتمدة في تعليم اللغة العربية المعتمدة عند الجامعات العربية.

أ- الطريقة الاستقرائية:

ورد في لسان العرب: « استقرأ طلب منه أن يقرأ» .ويحدد ساطع الحصري هذه الطريقة في قوله:« إن الاستدلال يحصل بإحدى طريقتي الاستقراء والقياس، فحينما يسير المعلم الاستقراء يكون الانتقال فيه من الجزئي إلى الكلي، فعندما يعرض المدرس للطلاب أمثلة لتركيب لغوي يريدهم أن يتعلموه ثم يحملهم على تفحصها ومقارنتها، ثم استنباط القاعدة اللغوية نكون قد اتبعنا طريقة

[1]- ابن خلدون: المقدمة، تحقيق عبد الواحد وافي، القاهرة، 1957، ج4.

[*] - يجب على الباحث في ميدان هذه الطرائق أن يفرق بين المنهج والطريقة، فالمنهج la méthodologie لفظ مركب من كلمتيméthodos أي الطريقة إلى..وlogos أي دراسة أو علم وموضوع الميثودولوجيا وهي الدراسة القبلية للطرائق وبخاصة للطرائق العلمية(calissons, saniel rofert، Coste, dictionnaire de la didactique des langues, éditions hachette 1976, A341) أما الطريقة فهي النمط أو الأسلوب الذي يعتمده المعلم في تحقيق أهداف التدريس(la méthode)، (معجم علوم التربية، ص213).

الاستقراء »[1]. وهي طريقة قائمة على جهد الأستاذ ونشاط الطالب تتحكم فيها عوامل ومتغيرات أهمها[2]:

1- الهدف التعليميl'objectif didactique وهو ما تصبوا إليه الطريقة التعليمية من أهداف ومرامي.

2- طبيعة المتعلم la nature de l'apprenantتتناسب قدرة الطالب مع طبيعة المادة المقدمة.

3- طبيعة المادةla nature de la matière التعرف على نوع المادة ومحتواها هما المحددان للطريقة التعليمة مسبقا.

4- خبرة المعلم:l'expérience de l'enseignant خبرة الأستاذ عامل أساسي في نجاح العملية التعليمية.

ب– الطريقة القياسية :

هناك طريقة مختلفة للوصول إلى القوانين العامة، أو القواعد الأساسية التي تعطي المتعلم أحقية عامة يقيس عليها أمثلة تؤيدها وينطق بها، وهي طريقة شائعة في كتب النحو العربي والأوربي القديمة، حيث يبدأ الأستاذ بذكر التعريف ويعطي مثلا تطبيقيا، ثم يحمل المتعلمين على إعطاء أمثلة ينطبق عليها التعريف « ومع هذا فإن الاستدلالات العقلية لا يمكن اقتصارها على المحاكاة الاستقرائية، فلا بد من الرجوع إلى المحاكاة القياسية أيضا»[3]. وهي من الطرائق التي يتحمل فيها الأستاذ عبء شرح المادة وتقديم الدرس كلية وتتجسد هذه الطريقة من خلال مبادئ أهمها:

1- « اعتمادها على تبليغ المعارف وسلطة الأستاذ»[4].

1- ساطع الحصري: دروس في أصول التدريس: مطابع الغندور، القاهرة، مصر، ط8، 1962، ج1، ص 51.

2- فتيحة حداد: سلبيات الطرائق التلقينية في الممارسة اللغوية الجامعية، طلبة السنة الرابعة قسم اللغة والأدب العربي، دفعة 2009-2010، نموذج أعمال ملتقى الممارسات اللغوية التعليمية،7-8-9، ديسمبر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2010، ص246.

3- ساطع الحصري: دروس في أصول التدريس، ص 55.

4- عبد اللطيف الفارابي: معجم علوم التربية، ص 213.

2- «التبسيط والتحليل والتدرج حيث يبدأ التعليم من البسيط الجزئي إلى المركب والكلي من خلال تفريع المادة وتجزئتها»[1].

3- تحميلها للطابع الصوري بالاعتماد على التسلسل المنطقي والتطبيقي.

4- الحفظ والاعتماد على التقويم في تذكر المعلومات وتكرارها.

5- «السلطة أي نظام القسم وسلطة العقاب ككون للأستاذ»[2].

وقد أدت هذه الطريقة إلى إضمار القدرة المعرفية عند المتعلم وتقييده عن بذل العطاء وخلو القسم من الجو التنافسي بين المتعلمين.

« وقد سعت الجامعات العربية وخاصة المصرية والتونسية إلى اعتماد طرائق جديدة في تدريس اللغة العربية تقوم على مبادئ أهمها»[3].

1- تكييف المدرسة والجامعة مع حاجات المتعلم

2- أخذ بعين الاعتبار سن المتعلم ونموه ونضجه.

3- تكييف التعليم مع مختلف كفاءات وقدرة المتعلمين.

4- الانطلاق من حوافز المتعلم واهتماماته.

5- تعلم المتعلم عن طريق الملاحظة والتجريب والنشاط الذاتي.

6- تنشئة المتعلم انطلاقا من حياته الاجتماعية.

فهذه الطريقة الحديثة تركز على الفروقات الفردية للمتعلم وقدرته المعرفية وكيفية اكتشافها من خلال تدبير العلاقة بالمتعلمين وعلاقة هؤلاء بالمهام التعليمية وكذا العلاقات التي يقيمونها فيما بينهم[4]. فالإنتاج ليس حكرا على الأستاذ و المعلم بل هو مطالب بوضع الطلبة ضمن شروط

---

[1]- عبد اللطيف الفارابي: معجم علوم التربية: ص209.

[2]- فتيحة حداد . سلبيات الطرائق التلقينية في الممارسة اللغوية الجامعية ، ص 248-249.

[3]- المرجع نفسه ، ص149.

[4]- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف للنشر، مصر، ط1، د ت، ص 245.

سيكولوجية وعقلية تمكنهم من الإنتاج بأنفسهم، ومن أهم الطرائق التعليمية التي تعكس هذا التوجه نخص بالذكر:

ج- طريقة المناقشة الاجتماعية:

إن المنطلق الأساس لهذه الطريقة حداثي يرتكز أساسا على القدرة التواصلية للمتعلم، وتسعى لإشراك الطالب في المناقشة واستخلاص التعاريف والقواعد وتفسير المعاني وتحليل الشعر..إلخ من موضوعات فروع اللغة المختلفة. فالإنسان يتعلم إذا كانت لديه رغبة التعلم وكانت لديه القدرة على التعلم، وقدم له الإرشاد فيما يتعلم[*]. « وكان لديه ما يدفعه إلى التعليم» [1].

ولقد عمدت الدول العربية إلى طرائق عدة في تدريس العربية كالطريقة الاستقرائية لأن «الاستدلال لا يحصل إلا بإحدى الطريقتين الاستقراء والقياس»[2]. وقد تجاوزت ذلك لما هو أحدث إلى طريقة المناقشة الاجتماعية، التي تسعى إلى إشراك الطلاب في المناقشة الاجتماعية فتتكشف المواهب والقابليات لفروع اللغة والأدب، ويشجع الأستاذ صاحب الكفاءات المتميز إلى الظهور، فيتعرف على الناشئة ومواهبهم وميولهم، فيتجلى عنده الشاعر والقاص والناثر والمنشئ. « وقد استعان الباحثون في هذه الطريقة بدراسات خارج اللغة لكنها تتفاعل معها على المشاركة بين ميادين المعرفة وتداخلها مثل علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي»[3]. وهما من فروع اللسانيات التطبيقية الحديثة.

وترتكز الطريقة الاجتماعية على الشجاعة الأدبية للطالب فهو يسأل ويجيب ويباري مع زملائه في جنبات الحديث، فيتعرف على قابلياته الخاصة كم يتحسس كفاءات زملائه، فيتعلم منهم

[*]- أثناء تدريسي لمادة اللسانيات الاجتماعية والنفسية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغات والآداب، جامعة 20أوت 1955، سكيكدة، الجزائر، عمدت إلى إلزام الطلبة بالمشاركة داخل قاعة الدرس، وعمدت في إلقاء المادة إلى إحداث عنصر التشويق بتقديم أمثلة قريبة من اهتمامات وتطلعات ومشاكل الطلبة، ومن النتائج المتحصل عليها، أن بعض الطلبة كانوا يعانون من عقد نفسية وخوف من المشاركة ولكن بعد سقوط هذا الحاجز أبانوا عن مستوى لغوي ومعرفي قوي وتحلوا بشجاعة أكبر أثناء المشاركة .

[1]- إبراهيم ناصر، مقدمة في التربية، عمان، ط3، 1980، ص57.

[2]- ساطع الحوصري: دروس في أصول التدريس، ص 51.

[3]- علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، دار النهضة، مصر للطباعة والنشر، القاهر، مصر، ط7، 1972، ص 76.

ما يعلمهم أحيانا ما لا يعرفون، وبهذا يخرج المتعلم من دور المتلقي إلى دور المعطي و« اتجه تعليم اللغة نحو الوظيفية والنفعية الاجتماعية إذ لا فائدة من تعليم أي مادة إذ لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشئ في تفاعله مع المجتمع الذي يحي فيه »[1]. وكان الهدف من ذلك السعي إلى بناء المناهج اللغوية على تلك المواقف الحية حتى يحس المتعلم أن المادة التي سيتفاعل معها ستثير دوافعه وترضي اهتمامه، وتلبي حاجاته، وتؤمن متطلباته، فيقبل عليها بشوق ورغبة، كما أن تطبيق هذه الطريقة تلزم الأستاذ بمجموعة من الضوابط أهمها[2]:

- لا مناقشة دون تخطيط مسبق وتحديد خطة عمل.
- أن ينحو الأستاذ نحو الأسئلة الفكرية.
- أن يكون الأستاذ نموذجا في احترام آراء الطلاب.
- كتابة بعض الأمثلة والتعاريف والخلاصات على السبورة ضرورية لطريقة المناقشة الاجتماعية.

ومن هنا اتجهت الطرائق التعليمية الحديثة للغة بالتركيز على الأساسيات التي تساعد المتعلم على التفاعل مع الحياة وإدراك الحقائق والمفاهيم والمجالات بصورة أفضل مما يعين على حسن التفاعل بها.

د- الطريقة الاستكشافية أو الاستطلاعية :

وهي من الطرائق الحديثة في التدريس ومن أهم ميزاتها أنها تنقل الطالب، من خلال توجيه بسيط من المعلم إلى متعلم بنفسه يتفحص الحقائق، ويكتشف القواعد أو تحليل شخصية الشاعر من خلال شعره، وعدت هذه الطريقة وسيلة لممارسة عقلية لم تعتمد وتنتشر بالقدر الكافي في مؤسساتنا التعليمية بعد.

ولو شاعت في أقسام اللغة العربية وآدابها ودور المعلمين لحدثت هذه في طرائق التعليم وتدريس اللغة العربية، وهي تساعد الطلاب على مواجهة المشاكل، وإيجاد حلول لها، الأمر الذي

---

[1]- محمود أحمد السيد: اللسانيات وتعليم اللغة، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، ط1، 1998، ص125.

[2]- مجموعة مؤلفين: اللغة والوعي القومي،مركز دراسات الوحدة العربية .لبنان ص383-384.

يتطلب تقصي المعلومات، وهنا يجيء دور الأستاذ الذي يعينهم بإعطاء الحلول وتمكينهم من استخدام معلوماتهم وقابليتهم للوصول إليها. و« إن الهدف الأساسي للطريقة الاستكشافية هو أن نجعل الطالب يفكر بدلا من يكون أن مستقبلا للمعلومات من المعلم أو الكتاب إذ تنقله من الاعتماد على المعلم إلى الاعتماد على نفسه»[1]، كما «تعنى هذه الطرائق الحديثة بأمور أساسية في اللغة كالمضمون اللغوي، أي المفردات والتراكيب الصرفية والنحوية»[2]. يبدو أن لها علاقة بحب الطلاب للغتهم و الالتفات حولها لأن لها تأثير في تحصيل العادات والدوافع الدراسية.

[1]- رؤوف عبد الرزاق: اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، مطبعة الإدارة المحلية، بغداد. 1976، ص68-75.

[2]- journal of éducationnel psychologues, vol 59,N04,1965,P223.

المبحث الثاني: تدريس اللغة في الجزائر عبر التاريخ :

1- التعليم واللغة العربية في العهد العثماني :

اللسان العربي ليس غريبا عن المجتمع الجزائري، ولم تفرض اللغة العربية على المجتمع بالقوة بل تقبلها بكل حفاوة واستقبال« بدأ انتشار العربية في الجزائر دون أن تجد اللغة العربية أي عائق يحول دون انتشارها كلغة دين، وعلم، وثقافة، كما لم يحدث في التاريخ الإسلامي للجزائر أن تقلص ظل العربية من أي منطقة دخلها اللسان العربي»(1)، ولقد وجدنا في ظل التاريخ الإسلامي أنه رغم كون الأمازيغ استطاعوا« أن يؤسسوا دويلات أو دولا من طرابلس إلى الأندلس، ومع ذلك لم يفكروا يوما واحدا في رفض لغة العرب ودياناتهم والرجوع إلى اللغة اللاتينية والدين المسيحي»(2). وبهذا القبول ظلت اللغة العربية والدين الإسلامي عبر القرون وظلت الجزائر محافظة على الثقافة العربية التي تقبلتها وانصهرت في بوتقتها منذ الفتح الإسلامي، وعبر القرون التالية له، إذ حافظت على هذه اللغة بصلابة نادرة المثيل، أسهمت في إثراء التراث العربي والإسلامي بكثير من الإنتاج والشروح والتعليقات والمؤلفات القيمة، وانتفعت بالتيارات الثقافية العربية التي قدمت إليها من الأندلس والأقطار العربية الأخرى، فازدهرت اللغة العربية بفضل هذه المدارس والجامعات الموجودة في كل من تلمسان، ووهران، وبجاية، وقسنطينة التي كانت مصدر إشعاع ثقافي باهر، وهكذا أصبحت اللغة العربية جزءا من كيان لا ينفصل عن الشخصية القومية الجزائرية وأصبحت لتعلقها في النفوس ومكانتها هي الوسيلة والأداة في كل المجالات الإدارية والعلمية والعسكرية، وهكذا كانت جميع الوثائق الرسمية للدولة الجزائرية تصاغ باللغة العربية(3).

وبهذه اللغة التي احتضنتها وتبنتها الجزائر، وقبلتها بكل صدق وإخلاص كلغة رسمية، وأثرت من خلالها الثقافة العربية الإسلامية بإنتاج علمي وثقافي وأدبي عظيم وشيدت حضارتها كلها بهذه

1- أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 1981، ص 145.

2- مبارك الميلي: تاريخ الجزائر القديم والحديث، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1، الجزائر، د.ت، ص145.

3- ينظر :عبد الرحمن سلامة: التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، مكتبة الشعب والشركة الوطنية للكتاب، ط1، الجزائر، 1981، ص13 - 14.

اللغة حيث« أصبح القطر الجزائري ينتمي إلى وطن واحد كبير هو الوطن العربي، والجزائريون ينتسبون إلى مجموعة بشرية واحدة هي الأمة العربية بربطهم مع شعوبها الأخرى تاريخ واحد، وينتمون جميعا إلى حوض حضاري واحد كبير هو الوطن العربي الحضاري»[1]. وبهذا تعربت الجزائر إلى حد نسبي وقد حكم العثمانيون الجزائر من سنة 1516 إلى سنة1830م.

أ- اللغة العربية في العهد العثماني :

كانت الثقافة العربية راسخة في الجزائر منذ الفتح الإسلامي، وأصبح اللسان العربي هو لسان الجزائريين، وانتشر بين أبنائه بل وحوفظ عليه عبر القرون التالية، وأسهم أبناء الجزائر في إغناء التراث العربي الإسلامي بمؤلفات كثيرة علمية وفقهية وأدبية.. واتصلت الجزائر بالأندلس وبالمشرق، فأنشأت مؤسسات ومدارس ومعاهد علمية ثقافية في وهران وتلمسان وبجاية وقسنطينة.. فكانت مصدر إشعاع علمي وثقافي باهر.

ولما قدم العثمانيون إلى الجزائر« بقيت هذه المراكز على حالها تحافظ على نشر اللغة العربية كما بقيت هي السائدة كلغة دين وعلم وثقافة،كما بقيت جميع المؤسسات التعليمة العربية قائمة يدرس فيها باللغة العربية فقط بل كانت هذه الفترة على الرغم مما أصابها من فتن واضطرابات وأزمات بمثابة المعبر الزمني الذي حافظ على قيم الجزائر الحضارية وتراثها الإسلامي العربي، هذا فضلا عن أنها فترة اكتمل أثنائها كيان الشعب الجزائري، المتميز باختيار عاصمته ورسم حدود ووضع قوانين إدارية، وسن أنظمة اقتصادية، واجتماعية»[2].

ورغبة من الجزائريين في التعليم والمعرفة ونشر التعليم، والاغتراف من مختلف العلوم والتيارات الثقافية التي كانت موجودة في ذلك الوقت، وبتشجيع من العثمانيين تأسست في الجزائر المراكز الثقافية العديدة والمؤسسات التعليمية، والشواهد التاريخية والكتابات المتنوعة للعرب تشهد بذلك فنجد المؤرخ الفرنسي موريس بولار (Maurice paulard) يقول:« كانت الجزائر في القرن الرابع عشر

[1]- عثمان سعدي: قصة التعريب في الجزائر، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ط1، القاهرة، مصر، دت، ص 18.

[2]- ناصر الدين سعيدوني: دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1984، ص 139.

وما بعد مراكز ثقافية باهرة ومزدهرة، وكانت تدرس فيها الفلسفة و الآداب والعلوم المختلفة من طب وفلك وطبيعة سياسية.. وغيرها من طرف أساتذة لامعين، وكانت المدارس الكثيرة العدد منتشرة في ربوع البلاد، وكان التعليم فيها دينيا ومدنيا»[1].

وقد تعددت هذه المراكز مع اجتماعها على خدمة اللغة العربية وتمثلت في المدارس التعليمية، والمساجد والزوايا، والكتاتيب القرآنية والمكتبات العامة والخاصة والدكاكين التجارية، وبالرغم من كون الأتراك كانوا يتكلمون لغة تركية، ولهم ثقافتهم التركية الخاصة فإن الثقافة العربية لم تفقد وظيفتها في الإدارة التركية سواء في المحاكم الشرعية أو في التعليم، وخلال ثلاثة قرون لم يحاول الأتراك فرض اللغة التركية على الأهالي، كما أنهم لم يكونوا مدارس خاصة بأبناء الأتراك لتعليم اللغة التركية، بل أن أحمد باي قد كاتب السلطان أحيانا باللغة العربية. بل أن كثيرا من الدايات أو البايات كانوا يتقنون اللغة العربية ويكتبون بها ويخاطبون الشعب الجزائري بها، ويكاتبون بها غيرهم ممن يراسلونهم وتعليقا على تلك الرسائل يقول أبو القاسم سعد الله ذلك: « وإذا حكمنا على أسلوب هذه الرسائل فإن الكتاب كانوا على درجة عالية من المعرفة التاريخية واللغوية وأساليب المخاطبة، فرغم ثقل بعض العبارات على آذاننا اليوم فإن الرسائل مكتوبة بسجع مستصاغ وأسلوب شيق، وألفاظ أنيقة، بالإضافة إلى استعمال الحكم والأمثال والآيات والأحاديث والأشعار»[2].

وكما شهدت القرون الثلاثة التي حكم فيها العثمانيون الجزائر انتشارا واسعا للتعليم بمختلف مراحله وأنواعه، مع كثرة المدارس والمساجد والزوايا والمؤسسات التعليمية التي تحتضنه مع اهتمام كبير به من طرف العثمانيين والجزائريين على حد سواء حيث نجد « أن كثيرا من المصادر تحدثت على انتشار التعليم في الجزائر خلال العهد العثماني، وعن استعداد الشعب للتعليم وحبه للعلم واحترامه للمعلمين»[3]. فقد كثرت في الجزائر المدارس الابتدائية حتى كان لا يخلو منها حي من الأحياء في المدن وقد علق فانتور ديباري الفرنسي(Fantour Dibare)، وروزيه الفرنسي(Rozier) أيضا، وتقارير

[1] - Maurice paulard: l'enseignement pour les indigènes d'Algérie, Alger, 1910, p81.

[2] - أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء1، ط1، الشركة الوطنية للتوزيع، الجزائر، 1981، ص319.

[3] - أبو القاسم سعد الله: تجارب في الأدب والرحلة، ص52.

الباحثين غداة الاحتلال التي أثبتت أن عدد المتعلمين في الجزائر عندئذ كان يفوق عدد المتعلمين في فرنسا،كما يشهد على ذلك« أوجيب كومب» حيث يقول:« مما لاشك فيه أن التعليم في الجزائر خلال 1830م – أي عام الاحتلال– كان أكثر انتشارا و أحسن حالا مما هو عليه الآن، فقد كان هناك أكثر من ألفي مدرسة للتعليم بدرجاته المختلفة فضلا عن مئات المساجد، وقد أغلق الاستعمار الفرنسي هذه المدارس العربية بالقوة»[1]. والدليل على انتشار التعليم في الجزائر في هذه الحقبة فقد وجدنا أشهرهم يقسمون بأسماء مدنهم أو ينتسبون إليها، فوجدنا القسنطيني، والبوني، والمستغانمي، والتلمساني، والوهراني، والبسكري، والبجاوي، والورجلاني، والتبسي، وغيرهم وقد «كانت مدينة الجزائر تشمل على مائة مدرسة ، وفي القطر بأكمله كانت هناك عشر جامعات تقدم للطلبة تعليما عاليا، وهي موزعة على مختلف أنحاء البلاد، يؤمها الطلبة بعد حفظ القرآن، وإنهاء المرحلتين الابتدائية والثانوية»[2].فقد وجدت في هذا العهد سياسة مقصودة وخطة مرسومة لتعميم التعليم بين مختلف طبقات الشعب، فبالإضافة إلى كون التعليم مجاني وللجميع، كان هناك تشجيع للعلماء والمعلمين والمتعلمين على حد سواء، كما علمت السلطة على جلب العلماء الأكفاء من دول مشرقية و مغربية* وتسهيل إقامتهم بالجزائر« ويمكننا أن نلاحظ حول التعليم شبه سياسة عثمانية في تبادل الأساتذة مع البلاد الإسلامية الأخرى، فقد سمح العثمانيون للعلماء غير الجزائريين باستيطان الجزائر والتدريس والتوظيف فيها، كما سمحوا لعلماء الجزائر وطلبتها أن ينشدوا العلم بالمعاهد الإسلامية خارج الجزائر، حتى مع البلاد التي كان بينها وبينهم توترات سياسية»[3]. وبهذا العمل استطاعت المراكز الثقافية في الجزائر أن تحافظ على الصلة الوثيقة التي تربطها بالمراكز الثقافية والعلمية العريقة، كالقاهرة وبغداد ومكة والمدينة بفضل عملية الأخذ والعطاء التي كان يقوم بها العلماء المشارقة

---

[1]–أنور الجندي: الفكر والثقافة المعاصرة في شمال إفريقيا، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1965، ص132.

[2]– حمدان خوجة: المرآة، تقديم وتعريب محمد العربي الزبيري، ط1، ش،ر، ن،ث، الجزائر، 1973، ص06.

*– أشهر من قصد الجزائر في ذلك الوقت علي بن عبد الواحد الأنصاري وابن زاكور من المغرب وعائلات بأسرها مثل عائلة علي ابن العنابي من المشرق أو مشاهير العلماء مثل الملا علي الذي تحدث عنه عبد الكريم بن الفكون في كتاب منشور الهداية.

[3]–أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، ص322.

والمغاربة على حد سواء، ولا ينكر أحد أن فضل هذه المراكز الشرقية كان كبيرا على الجزائر وثقافتها الإسلامية.

وكان لهذا العمل دور أساسي في شيوع العلم بين الجزائريين وقلة الأمية بينهم، وكانت السمة الغالبة على الجزائريين في ذلك الوقت خاصة منهم الأطفال والشباب أنهم يحسنون القراءة والكتابة على الأقل ويقول في ذلك الدكتور الخطيب:« كانت نسبة تعليم الأولاد عام 1830 تبلغ وفقا لإحصاء بعض المسئولين الفرنسيين20٪ من مجموع الأولاد الجزائريين وهي نسبة عالية إذا ما قيست بالمجتمعات المتقدمة في ذلك الوقت ومواد التعليم الابتدائي تشمل مبادئ القراءة والكتابة وشيئا من النحو والفقه وحفظ القرآن، أما التعليم الثانوي فكان يلقن في الزوايا والمدارس التي أنشئت في المدن لهذا الغرض، ومواد التعليم في هذه المرحلة تشمل بالإضافة إلى القرآن الكريم، الأصول والبيانات و علم المنطق، ومصطلح الحديث والفقه، والحديث والسيرة والتصرف.. والحساب وعلم الوقت، وكان يوجد في العاصمة وحدها عام 1820 اثنا عشر مدرسة ثانوية، وكان عدد الزوايا التعليمية 349 زاوية أما الإنفاق على التعليم فكان أساسا من دخل الأوقاف والحبوس»[1].ويضيف فالسنWalsunesterhages وأوربانurbain:« إن نسبة الأمية في الجزائر سنة 1830 كانت أقل منها في فرنسا بالنسبة لتعداد السكان، أي أنها كانت أعلى في فرنسا»[2].

ب- انتشار تعليم اللغة العربية في العهد العثماني :

بفضل المراكز الثقافية المنتشرة في أنحاء الجزائر وبفضل الاهتمام بالعلم وفتح المجال أمام الممارسين له فإنه « من الممكن القول إن اللغة العربية كانت في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي، لغة العلم والأدب والإدارة، فضلا عن كونها لغة العقيدة التي تدين بها، وأنه كانت في الجزائر شبكة واسعة من الزوايا والرابطات التي كانت مهد اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية والإرشاد الديني»[3]. والأدلة على ذلك لا حصر لها حيث« إن جميع الوثائق المتوفرة عن الجزائر قبل عام 1830م تشهد

[1]- أحمد الخطيب: جمعية العلماء المسلمين ودورها الإصلاحي في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1، الجزائر، 1985، ص62.

[2]- مولود قاسم نايت بلقاسم: اللغة والشخصية في حياة الأمم، مجلة الأصالة،الجزائر ، العدد 17-18، ص62.

[3]- شحاتة الخوري: القضية اللغوية في الجزائر وانتصار العربية، ص15.

بأن بلادنا قد ازدهرت فيها الثقافة، وهذه الثقافة المنقولة بالرواية تتألف بالدرجة الأولى، من الشروح للمصنفات، ومن الحواشي على الشروح، ولعلها كانت فقيرة من حيث المؤلفات المبتكرة، ولكنها تظل ثقافة وطنية أصيلة... على أن رصيد هذه الثقافة هو أنها كانت تستمد قوتها من التراث القومي وتستخدم اللغة القومية للتعبير عن ذاتها»[1]. ولم تتحدث عن لغة أخرى أو ثقافة أخرى غير العربية وهذا نتيجة كون التعليم كله كان يمارس باللغة العربية وبقول موريس بولار Maurice paulard:« لقد كان التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي يسير كله باللغة العربية من بدايته إلى نهايته... وكان مزدهرا إلى حد كبير»[2].

وما كان هذا ليحدث لو وجدنا العثمانيين يقيمون مدارس لأنفسهم وأبنائهم يدرسون فيها باللغة التركية، أو وجدنا الأتراك يفرضون اللغة التركية على الجزائريين، ويرغمونهم على تعلمها في مدارسهم لكن شيئا من هذا لم يحدث بل إن العثمانيين أعطوا كل عنايتهم واهتمامهم للغة العربية فتعلموها وعلموها لأبنائهم وشجعوا من يعلمها، فانتشرت اللغة ونمت ودونت بها جميع العلوم والفنون، فقيلت بها الأشعار والمدائح والخطب.. وغنت بها القصائد والموشحات والأزجال وبنيت بها الحضارة الإسلامية خلال حكم العثمانيين في الجزائر ولما دخل الاستعمار لم يجد لغة أخرى غير العربية يخاطب بها الشعب الجزائري، ويتجه بنداءاته إليه، ويمضي المعاهدات معه بهذه اللغة، ويقول حمدان خوجة:« تدل على ذلك المعاهدات التي أبرمت بين الجزائريين وقادة الاحتلال الفرنسي حيث كتبت كلها باللغة الفرنسية والعربية، وليس باللغة التركية»[3]. فعشية الاحتلال ولما دخلت جيوش الاحتلال الفرنسي لم يجدوا غير العربية ليخاطبوا بها الشعب الجزائري ويتصلوا بها معه ليبلغوه أهداف حملتهم الاستعمارية وكان الفرنسيون عشية اليوم الذي نزلوا فيه البر الجزائري قد وزعوا بيانا كاملا باللغة العربية وضحوا فيه على لسان القائد الفرنسي أهداف الحملة[4].

---

[1]- أحمد طالب الإبراهيمي: تخليص الثقافة الجزائرية من الشوائب الاستعمارية، مجلة الثقافة، العدد 26،الجزائر ، 1975، ص40.

[2]- Maurice paulard: l'enseignement en Algérie avant 1830.

[3]- حمدان خوجة: المرآة،ص265.

[4]- البيان كاملا في كتاب: أبحاث وآراء في تاريخ الجزائر، الجزء الثالث، للدكتور أبو القاسم سعد الله، دار المغرب الاسلامي،ط2، بيروت، لبنان، 1990، ص196-199.

وهكذا يمكن القول إن العربية قد عرفت ازدهارا لا بأس به وحافظت على كيانها طيلة قرون عديدة، منذ الفتح الإسلامي إلى اليوم الذي دخل فيه الاستعمار الظالم، وإن العثمانيين رغم كونهم لم يكونوا من العرب ولم يتكلموا لغة غير العربية، إلا أنهم شجعوا اللسان العربي، بل ومنهم من تعلم اللغة العربية وأتقنها واستعملها في حديثه وكتاباته وتأليفه وفي مراسلاته، وعلموا أبناءهم اللغة العربية في المدارس العربية ولم ينشئوا مدارس خاصة بهم، ثم عملوا على نشر هذه اللغة ونشر مختلف العلوم والفنون التي تكتب بها من خلال إنشاء المراكز الثقافية العديدة من مدارس ومساجد وزوايا وكتاتيب وارتباطات ومكتبات خاصة وعامة ونوادي ثقافية وتشجيعهم للعلماء وتسهيل تنقلاتهم، واستقرارهم في أي مكان من أرض الجزائر، وازدهار العلم في ظل الأوضاع السائدة آنذاك .

2- وضع اللغة العربية في العهد الاستعماري بالجزائر :

الحديث عن اللغة العربية في الفترة الاستعمارية هو حديث عن صراع طويل دام أكثر من قرن وربع القرن، فقد عرفت الجزائر صراعا حضاريا شمل اللغة والدين والسمات التاريخية وأنماط العيش والسلوك، إذ إن دخول الاستعمار الفرنسي الجزائر كان يحمل في طياته صورة هذا الصراع من خلال الأهداف التي أعلن عنها ففي دراسة وضعها أكور«Acour» في المجلة الإفريقية عددها الصادر 1924 تحت عنوان« Notes sur les chaires de la langue arabe » نقاط على منابر اللغة العربية يقول فيجو في هذه الدراسة « إن إزالة الجزائر لن تكون حقيقية من الممتلكات الفرنسية إلا بعدما تصبح لغتنا قومية فيها، وحتى تتأقلم فيها الفنون والعلوم التي يقوم عليها مجد بلادنا، إن السماء التي تغطي الأرض الإفريقية هي سماء الشعر والآداب، وذكاء العرب لا يمكن أن يكون موضوع شك، وهذه حقيقة سوف يشهد بها التاريخ إذا اقتضى الأمر والمعجزة التي ينبغي تحقيقها هي إحلال الفرنسية محل العربية تدريجيا، ومتى كانت اللغة الفرنسية لغة السلطة والإدارة، فإنها لا تلبث أن تنتشر بين الأهالي ولاسيما إذا وجدت مدارسنا إقبالا من الجيل الجديد وأنا لا يساورني شك في أنه بعد مضي وقت قصير سوف يجتمع في فصل واحد وحول أستاذ واحد وفي نفس الساعات أبناء

الفرنسيين والأسبان والعرب واليهود»[1]. فكانت الحملات الضارية، والضربات القاتلة على اللغة، وعلى كل ماله علاقة باللغة فحوربت بكل وسيلة وعدت أجنبية ودخيلة بين أهلها.

أ- مظاهر تحقيق الفرنسية في أوساط المجتمع الجزائري :

إن سعي المستعمر لفرنسة المجتمع الجزائري كان هدفا ووسيلة في نفس الوقت، فهو وسيلة لضرب اللغة العربية وإضعافها والقضاء عليها، وهو هدف هام لتحقيق الاحتواء الحضاري وهدم العقول والأفكار وتبديد الفضاء الثقافي لمرجعية الأمة الجزائرية، على حد قول الدكتور عبد الله الركيبي: « على أن انتشار الفرنسية بدا بصورة منظمة ومدروسة ومسيسة بعد احتلال الفرنسيين لبلادنا، ليس من أجل تثقيف الشعب الجزائري، ولكن بقصد ترسيخ احتلالهم، فاللغة تساعد على بث أفكارهم مثلما تساعدهم القوة العسكرية في توطيد حكمهم، وكلاهما يخدم الهدف الذي جاءوا من أجله وهو السيطرة المادية والروحية على الشعب الجزائري، فاللغة هنا لا تقوم بوظيفة تعليمية ثقافية روحية ونفسية، ولكن تقوم بغسل العقل وجعله مستعدا لتقبل الهيمنة الأجنبية والاحتواء الحضاري»[2]. فقد وظفت بعض الأقلام العربية من قبل المستعمر لتبليغ رسالته وأوامره« فكان عليه أن يتصل بالرأي العام الجزائري عن طريق ألسنة وأقلام عربية مأجورة»[3]. وهي مرحلة أولى لتحقيق بعض الأهداف فقد « بدأ في فرنسة أجهزة الحكومة ودوائر العمل، ثم فرنسة كاملة لم تدع اللغة العربية في المنهج المدرسي غير ساعتين في الأسبوع تدرس فيها اللهجة العامية كلغة ثانوية إضافية»[4]. فكان عملا جبارا بالنسبة للمستعمر قدمه لتبديل وتغيير كل شيء نحو الفرنسية ثقافة وتعليما وإدارة مؤسسات حكومية، جعلته يعمل على « إحلال اللغة الفرنسية، وثقافتها محل اللغة العربية وثقافتها في الجزائر، حتى ينسى الجزائريون- بمرور الزمن- لغتهم وثقافتهم القومية، ويستعيضوا عنها باللغة والثقافة الفرنسية... إن محاولة فرض الفرنسية على الجزائريين من طرف الاحتلال هي التي تفسر لنا

---

[1]- إسماعيل العربي: الدراسات العربية في الجزائر في عهد الاحتلال الفرنسي، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1، الجزائر، 1986، ص10-11.

[2]- عبد الله الركيبي: الفرانكفونية مشرقا ومغربا، دار الأمة، الجزائر، ط1، الجزائر، 1993، ص55.

[3]- عائشة عبد الرحمان: بنت الشاطئ، لغتنا وحياتنا، ص172-173.

[4]- المرجع نفسه: ص172-173.

تلك الحرب الضارية التي شنها الاستعمار على اللغة و الثقافة العربية حوالي 132 سنة، وهي فترة وجوده في الجزائر»[1].

ب- محاربة التعليم العربي :

إن الذين دخلوا الجزائر محتلين كانت أغلبيتهم من الأميين والجهلة الذين لا علم لهم ولا ثقافة، شحنوا حقدا وكرها ضد الشعب الجزائري وكل ما له صلة بحضارته وتاريخه، وهويته لا يترك شيئا في طريقه أو كالجراد الذي يخرب كل الحقول أو المروج أو البساتين، أو أرض خضراء عامرة يمر عليها، فوجد مثل هذه المراكز والمؤسسات التعليمية سيكون حاجزا قويا ومانعا كبيرا للمستعمر في تحقيق أهدافه التي جاء من أجلها« ووجد أن الثقافة واللغة العربية يشكلان خطرا على بقائه واستقراره إذ إنه من الأسهل له أن يحكم جهلة أميين، ويسلبهم حريتهم من أن يحكم متمدرسين متعلمين يذودون عن حريتهم ويبذلون من أجلها النفس والنفيس، وهكذا عمل جادا على إطفاء نور المعرفة والتقدم»[2]. فللأبطال الدور الذي يمكن أن تؤديه هذه المراكز والمؤسسات، وما يمكن أن تسببه من صراع عنيف، عمل المستعمر على إزاحتها من طريقه« حيث قام بتهديم معظم الزوايا والمساجد والكتاتيب القرآنية التي كانت تعلم أبناء الجزائر لغتهم ودينهم، وحول الجزء القليل الذي نجا إلى الإسطبلات أو الكنائس، وأسس مكانها مدارس تبشيرية فرنسية»[3]. كما أنه« قضى على معظم مراكز الثقافة العربية، واللغة العربية التي تتمثل في المدارس والجوامع والزوايا التي كانت قائمة في البلاد قبل الاحتلال فبعضه حوله إلى معاهد للثقافة الفرنسية، وبعضه سلمه للهيئات التبشيرية المسيحية التي اتخذته مراكز لنشاطها في هدم عقيدة الجزائريين، والبعض الآخر قام بهدمه بدعوى إعادة تخطيط المدن الجزائرية»[4]. ففي مدينة واحدة كالجزائر العاصمة مثلا دمرت بها السلطات الاستعمارية في سنة الاحتلال فقط أي سنة 1830« ثلاثة عشر(13) مسجدا، ومائة وثمانية(108) مساجد صغيرة واثنان

1- شحاتة الخوري: القضية اللغوية في الجزائر وانتصار العربية، ص 17.

2- المرجع نفسه: ص18.

3- حشلاف علي: المرافق السياسية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين من خلال صحفها، 1931-1939، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، معهد الإعلام والاتصال، 1994، ص73.

4- رابح تركي: التعليم القومي والشخصية الجزائرية، 1931/ 1956، ص 73.

وثلاثون(32) جامعا، واثنتا عشرة(12) زاوية»[1]. وهذه الأرقام مرعبة في مدينة واحدة فما بالك في المدن الأخرى، وخاصة منها الكبرى، وهذا الذي ذكرنا طرفا منه حقائق ولا دخل للخيال فيه إطلاقا، ذكرت في مصادر التاريخ خاصة، كما أن شهادات تاريخية من الفرنسيين أنفسهم، فقد قدم المؤرخ الفرنسي ألكسي دوتوكوفيل(D.K Alexi) شهادة صريحة لكنها غير مشرفة عن مدعي المدينة في تقرير لجنة عام 1847 قال فيه:« لقد استحوذنا على جميع الموارد والتي كانت مخصصة لسد حاجات المعوزين وللتعليم العمومي، وصرنا نستعملها في غير ما كانت معدة له، ولقد هدمنا المؤسسات الخيرية، وتركنا المدارس تندثر، وشتتنا المحاضر، لقد انطفأت الأنوار من حولنا وتوقف انتداب رجال الدين والقانون، ومعنى ذلك أن صيرنا المجتمع الجزائري أكثر بؤسا وفوضى وجهلا وبربرة، أكثر مما كان عليه قبل أن نعرفه»[2]. وينقل مصطفى الأشرف شهادة أخرى لأحد الموظفين الفرنسيين معترفا بجريمتهم في حق التعليم فقال:« إن فرنسا قد جعلت مستوى تعليم المواطنين أدنى بكثير من المستوى الذي كان قائما قبل الاحتلال»[3]. وعمل المستعمر ليس على تقليص هذه المؤسسات التعليمية أو هدمها فقط، بل وضع لما تبقى منها أو لما يراد إحياؤه من جديد العقبات حتى لا يحيا التعليم من جديد.

ج- عزل الجزائر عن المشرق والعالم العربي والإسلامي :

المستعمر يدرك جيدا أن الامتداد الطبيعي للجزائر هو العالم العربي والإسلامي، وأن جذور الحضارة التي تحياها الجزائر في ظل الإسلام ممتدة نحو منبع الوحي والفاتحين الأوليين، فيشكل التواصل بذلك رباطا قويا ومتينا مع العالم العربي والإسلامي ومعرفة المستعمر لذلك جعلته يبادر ويسارع منذ الوهلة الأولى التي احتل فيها الجزائر إلى ضرب حصار حولها لتحقيق هدف العزلة عن العالم العربي، لتحقيق المنابع التي يرتوي منها الشعب الجزائري فسارع إلى« فرض حصار محكم على المجتمع الجزائي، وغلق جميع النوافذ المشرقية التي يمكن أن يتسلل منها شعاع المعرفة والوعي القومي والفكر الإسلامي

1- أحمد الخطيب: جمعية العلماء المسلمين ودورها الإعلامي في الجزائر، ص49.

2- مصطفى الأشرف، الجزائر الأمة والمجتمع، ترجمة حنفي بن عيسى، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1983، ص314.

3- أحمد بن نعمان: التعريب بين المبدأ والتطبيق، ص171.

النقي واللغة العربية»[1]. فعمل المستعمر بجهد لوضع العراقيل في كل مكان لعزل الجزائر عن العالم الخارجي، فبنى حول الجزائر جدارا من حديد، حتى يصبح الجزائريون لا يرون إلا ما يراه المستعمر، ولا يسمعون إلا ما تقوله فرنسا، ولا يتعلمون إلا ما تلقنه لهم فرنسا في مراكزها عن طريق رجالها وكوادرها، ففرنسا هي سمعهم وبصرهم، ونورهم، وعقلهم وفكرهم... هكذا أرادتهم فرنسا أن يكونوا.

د- إصدار القوانين والمراسيم :

بعد أن اعتبرت الجزائر جزءا من فرنسا، توالت قرارات المستعمر التي أصدرها فكان منها ذلك القرار الذي يهدف إلى فرنسة الإدارة صدر سنة 1949 الذي جاء بعد توصية رفعت في تقرير رسمي، والذي يقول فيه صاحبه:« لا ننسى أن لغتنا هي اللغة الحاكمة فإن قضاءنا المدني الجزائري والعقابي، يصدر أحكاما، على العرب الذين يقفون في ساحته بهذه اللغة صدرت جميع البلاغات الفرنسية. وتخوفت من عودة انتشار التعليم الوطني فأصدرت بتاريخ 18أكتوبر1892 مرسوما يقضي بعدم فتح مدارس عربية إلا برخصة من الحكومة»[2]. ثم جاء القانون الصادر بمهنة التعليم الذي صدر سنة 1904 هذا كله من أجل إغلاق ما تبقى من المدارس العاملة، ولجأت اللغة العربية وما يحيط بها إلى أماكن وعرة ونائية ووضعت فرنسا شروطا قاسية لمنح رخصة التعليم ووضعت لذلك شروطا للمتعلم حيث يجب أن يكون« مخلصا لفرنسا أو ينتمي لطريقة مخلصة لفرنسا، وبعد ذلك يشترط أن لا يزيد عدد التلاميذ عن ثمانية وهناك رخص ترفض عدم قبول أكثر من تلميذين في المدرسة وأن تجرى الدروس خارج أوقات التعليم في المدارس العامة الفرنسية»[3].

هـ- فرض التعليم الفرنسي :

موازاة مع الحرب التي كان يمارسها المستعمر ضد التعليم العربي ومراكزه، والتضييق على المتعلمين والكوادر الثقافية..من خلال القوانين المجحفة التي كانت تصدر بين الحين والآخر، كان الاستعمار يعمل على إنشاء محاصن أخرى بديلة تستوعب هذا الشعب وأبنائه، لتمكينه من تعلم

---

[1]-أحمد الخطيب: جمعية العلماء ودورها الإصلاحي، ص63.

[2]- المرجع نفسه: ص64.

[3]- صالح عوض: معركة الإسلام والصليبية، 1962/1830، ج1، ص212.

الفرنسية الكاملة وإلغاء اللسان العربي، فأنشأ مراكز ومؤسسات تعليمية أخرى بديلة يمارس فيها التعليم باللغة الفرنسية فقد تم« إنشاء المدارس الأجنبية وقد رفض الفرنسيون في الأول أن يدخل الجزائريون مدارسهم لأن ذلك في نظرهم يشكل خطرا سياسيا واقتصاديا و لغويا عليهم، فحينما عقد مؤتمر المستعمرين في الجزائر سنة 1908 احتج أعضائه على قبول عدد قليل من الجزائريين في المدارس الابتدائية، اعتبارا منهم أن تعليم الجزائريين ينطوي على محاذير حقيقية في المضمار الاقتصادي بالنسبة للمستعمر وأعرب المستعمر عن رغبته في إلغاء هذا التعليم نهائيا»[1]. هذا في مرحلة أولى، ثم جاءت الحقيقة التي أبان فيها عن الهدف من انتشار مدارس فرنسية للتعليم، فلننظر بتمعن إلى قول أحد رجالات التربية الفرنسيين الذي يبين الغرض الحقيقي من انتشار وفتح المدارس للجزائريين فقال:« ليس الغرض من فتح المدارس الفرنسية في شمال إفريقيا أن نكون عقولا من عقل مونتسكيو أو جان جاك روسو، أو فولتير، وإنما لنبدل لغة بلغة وعادات بعادات»[2].وقد كان مكان العربية في هذا التعليم محدودا ولكنها لا تعد أن تكون« مكانة العربية في هذا التعليم بمختلف مستوياته الثلاث، ابتدائيا وثانويا وجامعيا، لا يزيد في الأول على تحفيظ بعض القواعد، وفي الثاني عن قطع هزيلة من قصص السندباد وألف ليلة وليلة وفي الثالث لا يخرج عن التعريب والتعجيم، وفق هذا فإن التعليم العالي للغة والأدب العربي كان باللغة الفرنسية»[3]. نلاحظ أن حظ العربية كان معدوما تماما في المرحلة الابتدائية وضئيلا جدا في المراحل الأخرى، بل إن تدريسها كان باللهجة العامية في شكلها المنحط، ولم تعتبر مناهج التعليم الفرنسي« ولم تقرر تدريس اللغة العربية حتى كلغة أجنبية مثل الانجليزية أو الاسبانية، أو الألمانية»[4]. وبذلك استطاع المستعمر الفرنسي أن يبسط سيطرته على التعليم المدرسي نظاما وخطة ومنهجا ولغة ومادة .

[1]- نور سلمان: الأدب الجزائري في رحاب الرفض والتحرير، دار العلم للملايين، ط1، ص64.

[2]- صالح خرفي: شهيد الثورة أحمد رضا حوحو في الحجار، 1954/1934، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، لبنان، 1992، ص29.

[3]- عبد الله الركيبي: الشعر الجزائري الحديث، ص29.

[4]- التلي بن الشيخ: دور الشعر الشعبي الجزائري في الثورة1945/1930، ص37.

و- محاربة العربية بالبربرية :

يدرك المستعمر أن أهم عنصرين بشريين يكونان المجتمع الجزائري هما الأمازيغ- البربر- والعرب، ورأى أن هناك ترابطا وثيقا، وتفاهما كليا بين هذين العنصرين حتى أنه لا يكاد أحد أن يفرق بينهما، فحاول انتزاع البربر الأمازيغ من الإسلام وضمهم إلى فرنسا بتدابير متعددة الأوجه، من توعيتهم ومحاولة توجيههم« بدأت محاولات التعليم في بلاد القبائل البربرية قبل سائر مناطق الجزائر وأسس فيها الآباء البيض الرهبان ما بين 1873-1880 مدارس متعددة قامت بتوعية البربر ومحاولة فصلهم عن العرب لإضعاف الجبهة المحلية وكانت محاولة تنصيرهم إحدى وسائل تقريبهم من محيط الأوربيين والمستوطنين»[1]. وبذل المستعمر جهودا جبارة لإحياء اللغة البربرية بلهجاتها المختلفة« وأقدموا على كتابة اللهجات البربرية، كما ألفوا كتابا في تاريخ آداب البربرية، بحروف لاتينية»[2]. كما وضعت لهذه اللغة قواعد خاصة بها، وقواميس تضبط كلماتها، رغم أنها لم تكن مكتوبة من قبل، فما هي إلا لهجات منطوقة، ونشرت الكتابات والبحوث والدراسات المختلفة التي تتحدث عن هذه اللغة كما:« أنشئت فرنسا سنة 1914 في الرباط معهدا عاليا للغة البربرية وصدر قرار سنة 1915 بتأليف لجنة للأبحاث البربرية، وتأليف لجنة في الرباط برئاسة سكرتير الحماية العامة، وأصدرت بنشرة عنوانها (الأرشيف البربري) كما أنشئت لجنة أخرى للبحث في تنظيم القضاء البربري»[3].

ز- التشجيع والتكييف للعامية :

أدرك المستعمر أهمية اللغة في عملية بلورة الهوية الحضارية للجزائريين مما جعله يسعى للقضاء على اللغة العربية النظامية الفصيحة وهذا من خلال الدعوة إلى اللسان العامي، وتشجيع العاميات، فعمد إلى أن« ابتكر مسؤولو التعليم في الجزائر ما أسموه باللغة العربية الكلاسيكية وهي العربية الفصحى، واللغة العربية الحية، وهي اللغة العامية الجزائرية، ونشط بعض أعوان الإدارة الفرنسية من الجزائريين من مزدوجي اللغة تحت إشراف المستشرف الفرنسي بيرسيHpers في وضع بعض الكتب

1- نور سلمان: الأدب الجزائري في رحاب رفض التحرير، ص79-80.

2- المرجع نفسه ص84.

3- علال الفاسي: الحركات الاستقلالية في المغرب العربي، مطبعة الرسالة، ط1، القاهرة، مصر، 1948، ص 116.

المدرسية باللهجة العامية الجزائرية التي هي خليط من البربرية والعربية والتركية والفرنسية واعتبروها من اللغة العربية الحية، على اعتبار أنها من اللغة المتداولة ببين الناس»[1]. فكان نتيجة ذلك أن امتزجت اللغة العربية العامية بالعديد من المفردات الفرنسية، وأدت هذه الحالة إلى انتشار الحديث بالفرنسية، حيث أصبح الجزائريون المتعلمون باللغة الفرنسية يصعب عليهم كثيرا التعبير باللهجة العامية فيلجئون إلى التحدث باللغة الفرنسية وهكذا أصبحت لغة الحوار بين الكثير من الجزائريين هي اللغة الفرنسية أو العامية.

ك- إتلاف التراث القومي وحرق المخطوطات :

عمد الاستعمار إلى الاستيلاء على كنوز التراث الثقافي العربي الجزائري الذي عثر عليه عند دخوله إلى الجزائر في جميع المدن والمراكز الثقافية والعلمية التي كانت تزهر فيها الثقافة فنهب ذلك التراث الذي« عثر عليه في المكتبات الجزائرية مثل المخطوطات والوثائق والكتب، فقد كان ضباط جيش الاحتلال الفرنسي ورجال الدين المسيحي الذين رافقوه في عمليات الاحتلال(1830-1900) التي امتدت مدة سبعين عاما ينهبون المكتبات الجزائرية التي يعثرون عليها في مختلف جهات الوطن سواء كانت عامة أو خاصة، ويرسلون بمحتوياتها إلى أوربا. هذا فضلا عن المكتبات والكتب التي أحرقوها أو بعثروها، كما فعلوا بمكتبة الأمير عبد القادر قائد المقاومة الجزائرية في سنوات الاحتلال الأولى(1830-1847) بعد أسره في عام1847»[2] كما وجدنا أن المخططات النادرة ذات القيمة التاريخية والعلمية، والوثائق المهمة وغيرها، اهتم بها أكثر« وعهد إلى المستشرقين في فحصها ودراستها، وفهرستها، وإدخالها في ملكية المكتبة الفرنسية»[3]. وهذه النقائض جزء كبير يعود فيها إلى ما فعله المستعمر بالتراث العربي الإسلامي وما فعله بالمخطوطات الجزائرية وهذا ما يفسر الحملة الاستعمارية الاستشراقية على العهد العثماني خاصة وما تعلق بمكانة اللغة العربية وآدابها فيه.

[1]- أحمد بن نعمان: التعريب بين المبدأ والتطبيق، ص169.

[2]- تركي رابح: التعليم القومي والشخصية الجزائرية،1931-1956، ص96.

[3]- عائشة عبد الرحمان: بنت الشاطئ، لغتنا وحياتنا، ص177.

المبحث الثالث: تدريس اللغة العربية في الجزائر الحديثة :

(بين المؤسسات غير النظامية وجهود المجامع والمعاهد اللغوية)

لقد سعت المؤسسات التعليمية غير النظامية في الحفاظ على أصالة الجزائريين اللغوية في ظروف الاستعمار العصيبة، وواصلت الصعود بعد الاستقلال رغم قلة الإمكانات المتاحة، معتمدة على منهج كان له الدور الأساس في صيانة الملكة اللغوية وتعزيزها[*].« لأن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا»[1].وكان النظر في التعليم عند هذه المؤسسات من أشرف الصنائع التي تجعل المتصدي للعملية حريصا على تجويده وتقديم عمله في أبهى الحلل وأحسن الهيئات.

1- المرتكزات التعليمية للمؤسسات غير النظامية :

أولا: لقد كان للمنهج المعتمد في هذه المؤسسات الحظ الأوفر في تمييز أداء المؤسسات التعليمية العتيقة، لمعارف متنوعة لغوية كألفية ابن مالك والأجرومية، والبلاغة العربية إلى المتون الفقهية المختلفة، بالاعتماد على تدرج في المنهج عرفه امتلاك ناحية البيان وملكة التلفظ بأعذب الألحان والنطق بأنقى الأصوات المسكوبة.

ثانيا: اقتصارها الأول كان على القرآن الكريم منذ الصغر[*]. وذلك مدعاة لاستحكام الملكة اللغوية بل« إن تعليم الصغر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده» ونتج عن ذلك تجويد للخط والكتابة عندهم لعنايتهم برسوم القرآن.

---

[*] – لقد انتابت الحيرة أذهان الأساتذة العرب المشارقة عندما جاؤوا إلى الجزائر ضانين أنهم سيجدون مجتمعا عربيا بلسان فرنسي، لطول مدة الاستعمار وبشاعة وسائل الطمس لمعالم هذه اللغة في ذهن وممارسة الفرد الجزائري، بل وجدوا أناسا يجيدون العربية، وكان البشير الإبراهيمي يومها رمز فصاحة وذاكرة في اللغة قل نظيره عندهم.

[1]– ابن خلدون: المقدمة،ص412.

[*] – لقد سبق وأن ناقشنا رسالة ماجستير موسومة بالحصيلة اللغوية عند حفظة القرآن) دراسة ميدانية في بلدية السبت ومداشرها في فيفري 2004 بجامعة الجزائر، حددت فيها اعتماد أفراد العينة المدروسة على القرآن الكريم وحده دون غيره من المصادر وكيف أثر ذلك على حصول الملكة اللغوية وحضهم كالولدان عند أهل المغرب وإفريقيا عهد ابن خلدون، وكيف تميز عنهم الولدان في الأندلس حين زاولوا القرآن وأضافوا الحديث والأشعار والموشحات فحصلت عندهم الملكة لإغنائها بمصادر متعددة ومتنوعة.

ثالثا: أخذ العلوم اللغوية عن المشايخ مشافهة بالمزاوجة بين عرض العلوم والمعارف تارة علما وتعليما وتارة أخرى إلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة.

رابعا: تفعيل الخطابة وفن الإلقاء دربة للمتعلم وكمالا لملكته. وممارسة المحصول اللغوي المختزن في الذاكرة لا يزيد من حيوية إنعاش هذا المحصول وحضوره الدائم في الذهن و فاعليته في التعبير فحسب، وإنما تعمل أيضا على تنميته والإسراع في إغنائه، فمن الثابت في علم النفس أن الخبرات القديمة تساعد على حفظ الفترة الزمنية اللازمة لتعليم مهارات جديدة أو تلقي معلومات جديدة.

وقد أثرت هذه المؤسسات التعليمية والطرائق المعتمدة فيها خاصة عند أهل الصحراء الجزائرية من حفظ للمتون، وفصاحة للسان وسلاسة للغة ، وتجل للقول في أبهى صوره.

2-تدريس اللغة العربية قبل الجامعة :

حين ينتقل الطالب من الثانوية إلى الجامعة، فهو انتقال في المستوى النوعي للعملية التعليمية، المعتمدة في الجامعة قصد الاتجاه المباشر للجانب العقلي عند الطالب، وتسخير الفاعليات الذهنية من ذاكرة وقدرة وذكاء وكفاءة على اكتساب المعارف العقلية. بينما ترتكز المنظومة التربوية في مرحلة ما قبل الجامعة على العملية التربوية التي تتضمن نوعا من الاختبار الأخلاقي لنوع من القيم التي يريد المجتمع أن يتبناها ويحاول غرسها في الأفراد.

وضع اللغة العربية في الجامعة الجزائرية عموما هو امتداد لما تعانيه في المراحل التعليمية الأولى، إلا إذا تعلق الأمر بالدراسات الأكاديمية التي ينتجها الدارسون، وهي دراسات نظرية تصطدم في الغالب بممارسات عملية تكرس الوضع السيئ أوليس« لها تطبيق في المجالات العلمية الأخرى، فضلا عن عدم مناسبتها لقدرات التلاميذ»[(1)]. ولقد حاولت المنظومات التربوية السابقة والحالية، وضع مناهج تربوية وفق كل مستوى تعليمي معين من خلال توفير المفاتيح اللازمة لترسيخ اللغة العربية في أذهان المتعلمين، ووضع الآليات الضرورية للتحقق من كفايتها، وذلك سعيا وراء أسباب الجاذبية بين

[1]- علي صالح الجوهري: الإصلاح التعليمي في العالم العربي، المكتبة العصرية، المنصورة، ط1، 2009، ص28.

اللغة ومتعلميها، ليحصل الرضا، ويساعد ذلك في تفعيل الذاكرة الحافظة الممحصة، ثم المستثمرة في انسياب خلاق، لكن كيف تحقق ذلك فعلا؟.

فمن خلال معايشتنا للمواقف التعليمية اليومية في الجامعة لاحظنا حيرة جلية عند الأساتذة وخصوصا في قسم اللغة العربية بخصوص بعض الكلمات البسيطة التي يجهلها الطلبة. التي يعرفها التلاميذ في المراحل الابتدائية الأولى، ويقودنا هذا إلى إشكالات عديدة أخرى أهمها: كيف درس هؤلاء المتعلمون؟ وكيف تحصلوا على شهادة البكالوريا؟ ولماذا أرسلوا إلى هذا التخصص الذي هم بعيدون عنه بعد السماء عن الأرض؟ ولعل من الأسباب الرئيسية المؤدية إلى هذا الوضع طبيعة المناهج المعتمدة في الأطوار التعليمية عامة والثانوية خاصة؟

أ– طبيعة المناهج الجديدة للغة العربية :

انطلق علم التربية من مفهوم طبيعة هذه المناهج الجديدة للدلالة على النمو، والثراء والزيادة في التثقيف، إذ اصطلح عليه من قبل علماء التربية على أنه عملية إحداث تغيير في شخصية الفرد في شتى جوانبها « الجسمية والاجتماعية والخلقية، وذلك حتى يتشكل في الطريق المرغوب فيه فرديا» [1]. وتهدف التربية العصرية إلى« تزويد الأفراد بالقدرات على التكييف مع الواقع المجتمعي، وتمكن الأفراد من امتلاك حاسة الفكر التقدمي في ظل العلاقات المحلية، وعلاقات التثاقف..وميدان التربية أهم الميادين التي يجب أن يفعل أكثر لتجسيد التطور والتحسين ولذا تأتي محاولات التطور التي تحمل القفزة النوعية التي تجسد البعد المحقق في إطار معايير من شأنها أن تقود إلى جديد في التطبيق» وتأتي اللغة العربية في طليعة المواد التعليمية التي لها قابلية لهذه المعايير وقدرة على التطبيق والممارسة.

وإن الدارس لطبيعة المناهج المعتمدة لن تتأتى له معرفة القواعد والبنية والوظيفة، ما لم ينطلق من خلفية معرفية لسانية تعليمية صرفة(*). فمنهاج المقاربة بالكفاءات كأساس الملكة اللغوية للمتعلم، يقابله مفهوم القدرة المعرفية عند« أفرام نوام تشو مسكي»، وثنائيته المشهورة: الأداء الكلامي

---

[1]– رشيد أورسلان: التسيير البيداغوجي في المؤسسات التعليم، قصر الكتاب، البليدة، ص11.

* – لا يمكن الاعتماد في وضع البرامج والمنظومات التربوية على الأساتذة أصحاب الخبرة في الأطوار التعليمية قبل الجامعة، بل يجب إشراك أساتذة لهم الخبرة في التعليم الجامعي ومتخصصين في ميدان اللسانيات التطبيقية والتعليمية خصوصا.

والكفاءة اللغوية، وثقته الكبيرة في المتكلم المثالي الذي يعتمد على القواعد التوليدية التحويلية لإنجاز عدد لانهائي من الجمل، فالتعمق في هذه النظرية اللسانية وسبر أغوارها، يقدم لنا نظرة ناضجة لمفهوم المقاربة بالكفاءات، وهي مسؤولية تقع على الهيئات والمؤسسات المكلفة بتكوين أساتذة التعليم الثانوي وأساتذة أقسام اللغة العربية وآدابها في الجزائر، ويرتكز هذا المنهاج في تحديد المحتوى التعليمي للمواد المقررة على المتعلم فيمايلي:

1- النصوص المقررة: قسم المناهج النصوص المعتمدة نوعان:

أ- **النص الأدبي**: ونصوص النثر فيه أقل من الشعر، وقد حرص المربون على التأكيد على أهمية تلقين النشء رواية الشعر وعيوب الأدب، لما فيه من فائدة، ومن ذلك يروى عن السيدة عائشة أم المؤمنين(رضي الله عنها) أنها قالت: أرووا لأولادكم الشعر تعذب ألسنتهم [1].وقد قال عمر بن الخطاب: تعلموا العربية فإنها تشبب العقل وتزيد في المروءة [2].وقصده الشعر الذي به تسمو المقاصد وتبرز الأخلاق الفاضلة عند قائله.

ب- **النص التواصلي**: هو ذو طابع نثري نقدي، دوره شرح القضايا التي وردت في النص الأدبي بغية إثرائه، كما يركز هذا النص على الإلقاء الجيد، ويركز أيضا على الاستماع الجيد لأنه كما يقول راشد علي عيسى:« ربما تكون مهارات الاستماع من أصعب مهارات الاتصال، فمهارات التكلم والكتابة تتم بقصد وبغير قصد وبتخطيط وبغير تخطيط، في حين أن المرء يسمع يوميا ما يريد وما لا يريد، وما يريده وما يعنيه فيهتم بما يهمه، ويدع ما لا يهمه، إلا أنه في الحالتين مارس السمع والاستماع»[3]. فالقصد هو تحقيق تواصل هادف يضمن انتقالا سلسا وهادفا ووظيفيا للنص الأدبي.

ج- الوضعية الإدماجية :

ويعتمد فيها على تكليف التلميذ بتحرير موضوع ما اعتمادا على التعبير الكتابي عقب كل وحدة تعليمية، على أن يكون الموضوع له صلة بالمحور المدروس،وعادة ما تكون المسائل متعلقة

---

[1]- ابن عبد ربه: العقد الفريد، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1982، ج5،ص27.

[2]- أبو بكر الزبيدي: الأندلس، طبقات النحويين واللغويين، ط1973،1، ص13.

[3]- راشد علي عيسى: مهارات الاتصال،كتاب الأمة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، 1425هـ، العدد 103، ص104.

بالنحو والصرف والبلاغة، وتتاح فرصة للتلميذ لاستثمار حصيلته اللغوية، وكل المكتسبات المعرفية السابقة في تحرير موضوعه معتمدا على مايلي:

1- **المشروع**: وهو نشاط حر ينجزه التلميذ خارج الحصص المقررة، وهو نوع من التواصل مع العالم الخارجي الذي يتم إقحام المتعلم فيه، كأن يقوم المتعلم بإعداد مشروع حول شخصيات عالمية، أسهمت في إثراء الفكر الإنساني.

2- **ترشيد دور المتعلم**: والقصد منه تفعيل الجانب الإجرائي وتطوير مفهوم التطبيقات، فالتطبيق يعني إنجاز التمارين والمسائل عمليا كأن يكون المتعلم جملا نموذجية لما يدرسه أو ما يسمى بالمعارف الفعلية.

3- **المقاربة النصية**: وهو مصطلح لا يمكن التفاعل معه وإدراكه من طرف الأساتذة قبل المتعلمين إذا لم يكن هناك إلمام بأبجديات اللسانيات النصية، وهي من المراحل المتقدمة في البحث اللساني، لكن توظيف هذا المصطلح وتخصصه سطحي، يقتصر على جعل النص منطلقا لدراسة الأنشطة ذات العلاقة بعلوم اللغة، بحيث تكون الأمثلة مأخوذة منه أي الاعتماد المباشر على الروافد العلمية الموجودة في النص من معطيات نحوية وصرفية أو بلاغية أو عروضية.

وقد سطر هذا المنهاج أهدافا في تدريس اللغة العربية لكن التوصل إليها كان نسبيا من خلال النتائج البارزة:

1- اكتساب المتعلم للقدرة على التعبير عن خبراته و مكتسباته المعرفية وفق إطار منهجي محدد سلفا.

2- التوظيف السليم للغة في التعبير الكتابي والشفهي.

3- متطلبات اعتماد اللغة كوسيلة عند المتعلم لإبراز ملامح شخصيته، والتعبير عن متطلباتها بأسلوب وأداء متميز.

2- العقبات التي تعيق أهداف المنهاج :

يمكن أن نجملها فيما يلي:

1- نقص مستوى الأساتذة في الثانوية، ولا نقصد الكفاءة بقدر ما نقصد المواكبة والمسايرة للمنجزات العلمية وروافدها في مجال التخصص. ومن أعظم الحقائق الملاحظة في مجال تعليم اللغات عموما النقص المعرفي عند بعض معلمي اللغات، فهي ليست معضلة هينة، كما أثار الباحث الدكتور حسام الخطيب، يمكن أن تحل بجملة واحدة يكررها الكثير من الأساتذة« ما علينا سوى أن نتشدد من اللغات وينتهي الأمر»[1]. وقد لا نجد معلما أو متعلما في الثانوية يتحدث عن اللسانيات، رغم أن معظم الأساتذة المتخرجين حديثا درسوا هذا العلم، فمن شأن ذكر هذا المصطلح للمتعلم في السنة الثالثة ثانوي في السداسي الثاني مع نوع من التبسيط يجعل ذلك التلميذ يلامس هذا المصطلح برفق، ولا يتوجس خيفة منه حين يدخل إلى الجامعة.

2- دور الأساتذة في التخصصات الأخرى غير تخصص اللغة العربية، فإذا لم نعرف الأهداف التعليمية العامة والخاصة عند هؤلاء، لا نستطيع أن نتقدم بالمتعلم، فإذا كانت الكتب الدراسية في الثانوية(الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية) مملوءة بالأخطاء اللغوية، ويستعمل أساتذة هذه المواد العامية في الشرح والتحليل مع توظيف اللغة الفرنسية أحيانا أخرى، فأنّى للغة العربية أن توظف في هذه الحصص، فهناك تناقض بين الوسيلة التعليمية الخاصة بهذه المواد والغاية التعليمية العامة التي حافظت عليها المدارس التقليدية التعليمية في مصر مثلا، وهي الحرص على استعمال العربية تلقينا وتوظيفا واستعمالا خارج قاعات الدرس، فتعليم اللغة العربية هدف عام يحرص عليه الجميع، حيث يتساوى أستاذ اللغة العربية مع غيره من أساتذة التخصصات الأخرى في تحقيق هذا الهدف حرصا على حصيلة لغوية ثرية وصحيحة، وأداء كلامي سليم للمتعلم.

3-التقديم والتأخير في عناوين الدروس، وجعل البرنامج عرضة للتدخلات المركزية(وزارة التربية، مديرية التربية، مديرية الامتحانات والمسابقات) وعدم اطلاع المتعلم على مبررات هذه الإجراءات وجدواها مما أوقع الأستاذ والمتعلم في تساؤلات، تصل الإجابة عنها عادة متأخرة.

---

[1]- حسام الخطيب: ملامح في الأدب والثقافة واللغة: مطبعة الثقافة والإرشاد القومي، سوريا، ط1، 1977، ص385.

4- التباين الصريح بين مواضيع المحتوى التعليمي والحجم الساعي المخصص لها، مما يجعلنا دائما نطرح إشكالية التكثيف والخروج كل سنة ببرنامج غير كامل المواد.

وقد أدت هذه التباينات الموجودة في المناهج إلى ظهور عدة مشكلات في مسابقة البكالوريا تخصص اللغة والأدب العربي بمعدل 20/10 مع رفعه بالنسبة للغات الأجنبية بين 20/12 إلى 20/13 مع العلم أن النجاح في دخول المترشح إلى المدرسة العليا للأساتذة فرع التعليم الثانوي تخصص لغة وأدب عربي يصل إلى 20/16 ، فكيف يقبل الطالب في قسم اللغة العربية وآدابها بمعدل 20/10 في الجامعة ؟، وما تحمله هذه النتائج من سلبيات على مستقبل التعليم .

ورغم هذه النتائج فقد قدم المنهاج مكاسب جليلة للمتعلم من أبرزها ما طبقته وزارة التربية في الجمهورية الجزائرية كمشروع إدخال الحاسوب الإلكتروني[*1]. في بعض المدارس المتوسطة والثانوية ، وتعلم كيفية استخدام هذا النوع من الأجهزة الإلكترونية في حل المسائل الرياضية من خلال برمجتها باللغة العربية في صورة مبسطة ، وباستعمال لغة البرمجة(الخوارزمي)[*]. بما يتناسب والمراحل التعليمية المسطرة لذلك كالمساهمة في عملية نقل التكنولوجيا إلى الطالب، استغلال وقت الطالب ومن ثمّ حل المشاكل التربوية والتعليمية .

3- الوضع اللغوي في الجزائر وحركية تعليم اللغة :

إن المتتبع للوضع اللغوي الراهن بالجزائر يلحظ نقصا فادحا في مظاهر استعمال اللغة العربية الفصحى، في برامج التلفزة، واللافتات الدالة على أسماء الشوارع، كما أن الاستعمال اللغوي عند أفراد المجتمع خليط لغوي هجين ونلحظ ذلك من خلال المظاهر اللغوية الآتية :

1- اللغة العربية الفصحى.

* -إن هذا التباين يجعلنا في وضع محرج، لأن الطالب الذي يتخرج من الجامعة هو أيضا مترشح في مسابقات الأساتذة الثانويين، مع العلم أيضا أن التخصصات الإنسانية في الدول الغربية تعطى لها أولوية المعدلات العالية، لأن تخصصها يندرج ضمن المعطيات العقلية التي تحتاج تميزا وتفوقا واضحا.

* - من خلال تتبع سيرة وحياة أعلام اللسانيات سواء عند العرب أو في الغرب نلحظ أن معظمهم كان تكوينه القاعدي رياضي علمي صرف، فامتلاك التلميذ تخصص اللغة والأدب العربي يجعله أكثر قابلية لتعلم اللسانيات ومعطياتها التجريبية، كما أن معرفة قواعد الخوارزمي الذي أخذ الكثير من القواعد اللغوية عن التحليل الرياضي، كالمقابلة بين الصفر، والعلامة العديمة في الموضع بين الكلمات في الجملة، كما أن اللغة منطق خاص يتكيف والرياضيات كحقل خطي النفي إثبات مثال ذلك ما زال الرجل هنا الفعل(مازال)(ما) تحمل معنى النفي، زال تحمل مضمون النفي فالجمع بينهما تأكيد لبقاء الرجل وليس العكس.

2- اللغة الأمازيغية.

3- اللغة الفرنسية.

1- **اللغة العربية الفصحى**: وهي اللغة الرسمية التي أقرها الدستور الجزائري، ولغة الدين الإسلامي، وهي إحدى دعامات الشخصية الوطنية وقد عدت من الثوابت التي لا ينبغي التنازل عنها، لكنها في الواقع تمثل قدرا قليلا ومحصورا في الاستعمال اليومي عند الجزائري خاصة عند بعض المثقفين والشعراء وأصحاب المناصب الرسمية كالقضاء ، فهي لغة الكتب والمقالات والخطابات الرسمية والدين والصحافة والتعليم في جميع أطواره، وتلقن في المدرسة التي تعنى بترسيخ ضوابط اللغة وتعليم نحوها وصرفها ودلالتها« وهذا الحظ الذي تتميز به اللغة العربية عن الأمازيغية لأنها تلقى اهتماما، إذ توضع لها قواعد وبرامج تعليمية إلى جانب أنها مكتوبة ومنطوقة»[1]. وبالرغم من هذه الخصائص التي تتمتع بها اللغة العربية في الجزائر، إلا أن الواقع يظهر أنها تعيش وضعية مقلقة نتيجة عوامل متعددة اجتمعت على إقصاءها، رغم المحاولات الجادة لتطبيقها خاصة على مستوى القرارات السياسية التي تعمل من خلالها القوانين والمواثيق الرسمية على:« إعطاء العربية منزلتها، وتعميمها كلغة وطنية وقومية تضطلع بمهمة التعبير عن كل المضامين المتداولة في المجتمع، واسترجاع الشخصية الوطنية التي تقوم على اللغة الوطنية، باستئصال رواسب الاستعمار الثقافي وهذا هو الشعار الذي رفع منذ السبعينات، مع أن اللغة الوطنية في الجزائر هي اللغة العربية التي رسختها الدساتير منذ الثورة التحريرية»[2].

واللغة العربية الفصحى متأصلة في الواقع اللغوي الجزائري، فهي تلقن في المساجد والزوايا، والمدارس والجامعات، لكنها من حيث الاستعمال تعاني عدة مشاكل أهمها صعوبة المحادثة والتواصل بها ، وتفضل الجماعات اللغوية الحديث باللهجات العامية لأنها في رأيهم تؤدي حاجاتهم اللغوية، إضافة إلى استعمال اللغة الأجنبية وخاصة الفرنسية والنتيجة أنه قد « قصر مجالها في ميدان العلوم الإنسانية في العصر الحاضر، ومن ذلك نجد أبناءها يعيشون انهزاما نفسيا أمام الزمن اللغوي الداهم،

[1]- عبد السلام حلمي: اللغة الأم وسلطنة المؤسسة، مبحث في الوطنية اللغوية والثقافة في المغرب،2000، ص39.

[2]- صالح بلعيد: قرار استعمال اللغة العربية(رأي في التجربة الجزائرية، اللسان العربي، ع46، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط(المغرب)ديسمبر 1998، ص 245.

فتراهم يستسلمون للغات الأجنبية فتكونت لذلك جبهة تنادي بإبقاء العربية لغة دين لتبقى بعيدة عن العلم، كما نشأ تيار يعاديها وينادي بإبقاء اللغة الفرنسية على أساس أنها المكسب الذي لا تسامح فيه، وهكذا منحوا الازدهار للفرنسية بتمجيد العربية، عكس ما حدث في جميع الأمم حيث اللغة الوطنية هي الكل، وهي اللغة المقدسة من قبل الجميع، وهذا بسبب العجز والتحضر في تنمية اللغة العربية»[1]. « وقد حاولت بعض الفئات الجزائرية المثقفة تشجيع النفور من العربية وحاولت قطع الصلة بين الأجيال وتراثهم الأصيل وحجتهم في ذلك أن اللغة الفصيحة صعبة لا تصلح للتعليم، فهي مكبلة بإرث طويل الجمود تفتقر إلى المراجع والبحوث التي تجمعها مواكبة العصر والمدينة الحديثة»[2]. حيث « طور هؤلاء انتقالهم إلى بنية العربية وقواعدها إذ تناولت هذه الهجمات كل شيء في اللغة العربية.. تناولت المتن.. القرآن المبين تشكك فيه.. وتناولت اللغة في تاريخها، وتناولت صلة ما بين العربية والساميات الأخرى وتناولت قواعد اللغة وأشادت بتعقيدها، ومكنت لذلك على نحو غريب في الأذهان والعقول.. تناولت الصوت العربي، فتحدثت عن صعوبات النطق واختلافه بين بلد وبلد ومنطقة ومنطقة، كأن العربية في ذلك بدع من بين اللغات الأخرى»[3].

والأخطر من ذلك أن هذه الأفكار تسلسلت إلى عقول المتعلمين فأصبحوا ينظرون إلى اللغة العربية بأنها لم تعطهم شيئا طيلة سنوات دراستهم، وقد جاء هذا المتخيل نتيجة حصيلة تقييمية لما تعلمه الفرد خاصة في المدرسة، لذلك فمن المهم جدا الاهتمام بواقع العربية في المدرسة والجامعة الجزائرية فقبل الاهتمام ببيوت الجيران(اللسانيات الغربية) وجب الاهتمام ببيوتنا (اللغة العربية) حتى تكون المقارنة والمقابلة نسبيا متكافئة

2– اللغة الأمازيغية :

يؤكد المؤرخون والعارفون باللغات« أن اللهجات الأمازيغية التي يتحدث بها في مناطق واسعة من شمال أفريقيا حتى جنوب نهر النيجر وجزر الكناري لهجات متعددة، والجزائر جزء من هذا الفضاء

[1]– صالح العيد: قرار استعمال اللغة العربية(رأي في التجربة الجزائرية ، ص239.

[2]– سمر روحي الفيصل: المشكلة اللغوية العربية، البنات ط1، 1992، ص70.

[3]– شكري فيصل: يسألونك عن اللغة العربية، المعرفة، ع172، وزارة التربية والثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، 1976، ص 26.

الجغرافي مساحة وسكانا»[1]. وقد أصبحت اللغة الأمازيغية اليوم لغة وطنية بمرسوم رئاسي، وهي مستعملة في مناطق شاسعة في الجزائر إلى جانب بعض اللهجات الأخرى كالشاوية في الأوراس مثلا التي يتكلمها أكثر من المليون ونصف المليون متحدث[2]. منها نجد اللهجة الميزابية عند الإباضيين في غرداية وضواحيها يستعملها أكثر من مائة ألف متحدث.

تعتبر اللغة الأمازيغية اللغة الأم في بعض المناطق الناطقة بها في الجزائر، وما يعتقد عن وضع اللغة الأمازيغية على مستوى الجانب التعليمي أنها مازالت لم تحقق الانتشار الواسع الذي يكفل لها الاستعمال الفعلي في المدرسة الجزائرية كقرينتها اللغة العربية واللغة الفرنسية، فتسبب ذلك في ظهور عوائق أبرزها« الاعتراف بهذه اللغة على أنها تشكل جماعات لسانية في مختلف مناطق الوطن، وتريد أن يكون لها وجود فكري بواسطة هذه اللغة التي تخضع لهيمنة اللغة العربية»[3] فالأمازيغية بمختلف استعمالاتها تعد من أقدم اللغات الموجودة في الجزائر ، إلا أن مشكل الجانب المكتوب فيها حال دون تحقيق تقدم ورقي في وقت مبكر، إضافة إلى صعوبة التواصل بين الأمازيغ والعرب ، «وهو إشكال مصطنع أحدثته السلطات الاستعمارية الفرنسية ولم يطرح إلا مع دخول فرنسا التي أقصت الأمازيغية من الاستعمال والتوظيف بشكل نهائي، وبقرار من الحاكم الفرنسي وهذا منذ 1899، مع إغلاق الكتاتيب القرآنية وتدمير المساجد وتحويل الكثير منها إلى كنائس، بل وصل الأمر إلى منع الحج على اعتبار أنهم يحتكون بالعرب الذين يحملون اللغة العربية»[4].

وقد أثمرت الجهود الاستعمارية في وضع هذا الجدل الذي لا أساس له حول نشوء «حركات بربرية طلائعية داعية إلى هجر العربية والعداء معها، بدعوى أنها احتلت مكانها.. ومازالوا يبحثون عن مشروع المجتمع الجزائري بدعوى تحضيره وتغييره واستبدال لغته»[5]. مع أن الأمازيغية تشهد نكوصا تعليميا واضحا في المدارس و خارج المحيط اللغوي المستعملة فيه، فلم تتضح بعد الرؤية

1- Salem Chaker: imazighen ASSA, éd 2,alger.1990p.09.

2- عبد الكريم غلاب، أزمة الفكر المغربي، ضمن : من اللغة إلى الفكر، مطبعة النجاح الجديدة، ط:1، 1993،، ص53.

3- صالح بلعيد: قرار استعمال اللغة العربية، ص245.

4- صالح بلعيد: في الهوية الوطنية. ص49.

5- المرجع نفسه: ص 46.

لهذه اللغة في المدرسة الجزائرية، فهي لا تدرس في الابتدائي، أما في المرحلة المتوسطة والثانوية فهي تدرس بصفة اختيارية في المناطق الناطقة باللغة الأمازيغية.

ويمكن أن يتحول هذا الازدواج اللغوي الجزائري إلى بحوث لسانية حديثة، ويكون التنافس بين اللغتين ذو طابع علمي أكاديمي ولا يتجاوز ذلك إلى الجوانب السياسية الإيديولوجية التي تفرغ هذا التنافس من موضوعيته وتجعله رهين أحكام عقيمة .

3– اللغة الفرنسية:

«لقد تزامن ظهور اللغة الفرنسية في الجزائر مع تواجد الاستعمار الفرنسي فيها، فهي غنيمة حرب، وإن كانت مكسبا فإن التعامل معها يكون في إطار أنها دخيلة، ومهما كانت المكانة التي تحتلها، لا يصلح أن تحتل مكانة اللغات الوطنية المتأصلة»(*). ولكن « الواقع يصور عكس ذلك فاللغة الفرنسية قد نالت حظوة متميزة على اللغات الوطنية وأصبح تأثيرها في السنوات الأخيرة واضحا نتيجة لسياسات لغوية، فقد استقدمت الجزائر مثلا بعد الاستقلال مدرسين من المشرق العربي، حصل سوء تفاهم بينهم وبين الذين ينطقون عفويا وتعليميا باللغة الفرنسية»[1].

وقد شجعت بعض الدوائر الغربية هذه الصراعات التي رأت أنها تعمل على ترسيخ اللغة الفرنسية في الأوساط التعليمية الجزائرية وقدمت اقتراحات غريبة « لا حقت الدوائر العربية المشبوهة في إحدى فتراتنا التاريخية المختلفة حضاريا، لغتنا ولساننا العربي المبين بالاهتمامات والصفات العجيبة، منها تخلف العربية الحديثة عن اللغات الحديثة، وعدم قدرتها على استيعاب منجزات العصر ومنها: أن اللغة العربية لغة لا غير، لكنها لا تصلح لما وراء ذلك ولماذا لا تفعلون مثلنا عندما حاصرنا اللغة اللاتينية في الكنائس وضعنا من فروعها ولهجاتها لغات لشعوب أوربا»[2]. وقد تأثرت الممارسة

* – في الذكرى الخمسون لاستقلال الجزائر وفي يوم 03 جويلية 2012 تدخل أحد كبار المجاهدين الجزارين(عمار بن عودة) في التلفزة الوطنية مخاطبا الشباب الذي يلوم جيل الاستقلال قائلا:« لقد أخرجنا فرنسا في مدة سبع سنوات ونصف، لكنكم ولمدة خمسين سنة لم تستطيعوا أن تخرجوا اللغة الفرنسية من الجزائر». ونقدر غيرة الرجل وحرصه على المبادئ الوطنية لكن البعد العلمي للدراسات اللسانية يحتم علينا أن ندرس جميع اللغات وأن لا نعطي لأي لغة حجما يتجاوز جانبها العلمي الصرف إلى جانب الطابع الإيديولوجي العدائي.

1– جلبير حر الغيبوم: اللغة والسلطنة والمجتمع، ترجمة محمد سليم هنكاس، المغرب، ط1،1995، ص 181.

2– خالد محي الدين البرادعي: اللسان العربي والفرانكفونية وجراحنا القديمة، مجلة تصدرها وزارة الثقافة، الجزائر،السنة العشرون، العدد 110-111، ديسمبر 1995، ص144.

اللغوية عند متعلمي اللغة الفرنسية فأصبحت عندهم حديثا وعادة ومعاملة وقراءة جرائد ومشاهدة قنوات تلفزيونية لغتها الفرنسية.

وقد أصبحت للغة الفرنسية اليوم مكانة مهمة في الجزائر، كونها اللغة الأجنبية الأولى التي تدرس في مختلف الأطوار التعليمية وتفرد لها اختصاصات في الجامعة ، ويختار لها الطلبة ذو الكفاءات العليا، إذ إنه« هناك من يعتقد أن تعويض اللغة الأجنبية باللغة الأم في مجال التعليم من شأنه أن يفضي بصفة آلية إلى الحط من المستوى التعليمي للمتعلمين، ويجد أصحاب هذا الرأي في الذين يدعون لأنفسهم مهمة الدفاع على المستوى العلمي في المقارنة بين مستوى الشهادات والدرجات العلمية الدليل الحاسم على تنازل المستوى في مجال التحصيل العلمي وإتقانه اللغة، ويحملون المناهج الوطنية مسؤولية هذا التطور»[1].

إنّ التقدم العلمي الذي أحرزته فرنسا في ميدان العلوم والتكنولوجيا من خلال الاكتشافات الحديثة ، جعل العربي عموما والجزائري خصوصا الذي ولج عالم البحث يسعى لإيجاد مصطلحات مقابلة لهذه العلوم في اللغة العربية لإنشاء نوع من التوافق الثقافي« ولهذا تولدت مفردات جديدة مناسبة للأنماط الثقافية الجديدة، وتموت الأخرى التي فقدت وظيفتها وقدرتها على هذا التوافق»[2]. ولكن تبقى الدول العربية ومنها الجزائر عاجزة على مقابلة هذه الثورة العلمية رغم ثراء اللغة العربية وامتلاكها أكثر من طريقة للتوليد المصطلحي، وبهذا الوضع أصبحت اللغة الفرنسية والانجليزية يضرب بهما المثل في التقدم والازدهار، عكس اللغة العربية التي تعرف انكسارا متواصلا، فهل تفعيل الدرس اللغوي العربي من خلال استثمار المنجز اللساني الغربي كفيل بتحرير العربية من قيودها؟ مع الحفاظ على خصوصيتنا وهويتنا إذ لا تفلح أمة لا يتقن مثقفوها وباحثوها لغتهم الأم بل هم مفتونون بلغة الغرب، ولا يعني الاعتماد على التعريب التخلي عن كل باحث أو دارس أو طالب أو أستاذ تعلم وأبدع باللغة الأجنبية ، ولنا في ذلك قول الرئيس هواري بومدين في أول ندوة للتعريب بالجزائر سنة 1975« إن التعريب لا يقصد به القضاء على أرزاق الناس الذين لهم تكوين بالفرنسية لذلك فإن

[1]- عز الدين صحراوي: إشكالية الصراع اللغوي، ص145.

[2]- محمد السيد علوان: المجتمع وقضايا اللغة، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 1995، ص37.

حركة التعريب تندرج في حركة الثورة الشاملة» فالاحترام المتبادل بين اللغات يقوم على العدل بين كل طرف، والاستفادة المتبادلة في إطار الاحترام.

تجارب الجامعة الجزائرية في تدريس اللغة العربية :

لقد حدد الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح تحديات اللغة العربية في البحث العلمي المعاصر في ثلاث [1]:

1- اعتباطية العمل في عدم خضوعه لضوابط علمية.

2- حرفيته في اقتصاره على البحوث الفردية كالمعالجة اليدوية وكالنظر الجزئي في القواميس.

3- عدم شموليته بعدم الرجوع إلى كل المصادر العربية التي يمكن الاستفادة منها وخاصة المخطوط وجميع المراجع الأجنبية.

وهذه حقائق تنم عن نظرة عميقة لواقع تعليم اللغة العربية في الدول العربية والجامعة الجزائرية خصوصا، فاللغة تتأثر تأثرا مباشرا بما تعانيه في المراحل التعليمية الأخرى، فالجامعة تستثمر الرصيد القبلي للطالب وتثمنه وتنميه، ولكنها إذا لم تجد هذا الرصيد أصلا أو وجدته ضعيفا فمن الصعب أن تتداركه، ولهذا فيمكن أن تؤتي الإصلاحات التربوية أكلها قبل أي حديث عن إصلاح المنظومة الجامعية والتي مهما سخرنا لها القوانين والنظريات الجديدة، فإنها تصطدم دائما بالرواسب السلبية للمنظومة التربوية.

ومن شأن الوعي السياسي والاجتماعي أن يشكل نوعا من التكامل بين المنظومتين التربوية والجامعية لما لها من استعداد فردي وجماعي حول قبول الإصلاحات والإقناع بجدواها ومراميها، مع إمكانية تعديلها وتصحيح مسارها، كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

وقد ارتبطت اللغة العربية بالماضي، واللغات الأجنبية بالحاضر والمستقبل، لارتباطها بالتكنولوجيا والإنتاج المادي مما جعل الجامعة الجزائرية تؤكد أنّ الاختصاصات التقنية لابد لها من لغة أجنبية« كون الهدف من ذلك عاميا بحتا، وهو تمكين الطلبة من التحكم أكثر لقلة المراجع باللغة

---

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص126.

العربية.. والتدريس باللغة الأجنبية يقتصر فقط على تلك المواد العلمية في حين أن البرنامج العام يتضمن تدريس وحدات باللغة العربية فقط منها المواد الاقتصادية والاجتماعية»[1].وبما أن المواد التقنية مرتبطة بأذهان العامة والكثير من المثقفين بالتقدم والرقي، فإن تدريسها باللغة الأجنبية يفهم منه أن اللغة العربية قاصرة عن أداء المهمة وبالتالي فإنها تبقى لغة الأدب والإنسانيات والاجتماعيات، ويذكرنا هذا بما قاله الرئيس الراحل هواري بومدين في توضيح له عن اللغة العربية في خطاب ألقاه في سبعينيات القرن الماضي، حيث قال:« لا نريد أن تكون اللغة العربية فقط هي لغة الشعر والغراميات والبكاء على الأطلال، كفانا بكاء، نريدها أن تكون لغة التعامل في سكيكدة في المنطقة الصناعية عند الفنيين والمهندسين في مصنع الحجار بعنابة»[2]. وهذا الخطاب فيه توضيح حول استعمال اللغة العربية في المجال التقني الوظيفي.

1- تجربة البحوث العلمية في معهد العلوم اللسانية بالجزائر في ميدان تعليم اللغات:

إن تدهور اللغة العربية كلغة تداول وعلم مرتبط إلى حد ما بالوضع اللغوي العام، فالعرب مازالوا في دائرة الدول المستهلكة للأفكار والبضائع، وآلة الإنتاج المادي والمعنوي ضعيفة. ويؤكد الخبراء أن ما تعانيه لغة الضاد مرده ضعف الوعي السياسي العربي الراهن الذي أشاع نوعا من النفور عن لغتنا الأم لصالح لغات أخرى، وقد بذلت جهود جزائرية مهمة في شكل فردي وجماعي من أجل إثراء الدراسات اللسانية الوصفية والتوليدية التحويلية وإعمالها في الجوانب اللغوية التطبيقية الخاصة بتعليم اللغة العربية كالتمارين اللغوية أو الطريقة السمعية البصرية على حد قول محمد فهمي حجازي:« يفيد علم اللغة التطبيقي من النظرية العامة لعلم اللغة ومناهج التحليل اللغوي من أجل تحديد المحتوى وتحليل الأخطاء، وبناء الاختبارات وإعداد الكتب والمعاجم، ويفيد علم اللغة التطبيقي من علم النفس من حيث الأسس العامة لتعليم اللغات». ويعد مشروع المعهد اللساني الجزائري من التجارب الرائدة في العالم العربي والتي أفادت الجامعة الجزائرية بجيل من الباحثين والأساتذة اللذين جمعوا بين

---

[1]- جاء هذا في تصريح لوزير التعليم العالي والبحث العلمي، ردا على الأسئلة الموجهة من أعضاء البرلمان، أنظر صحيفة المساء . الجزائر بتاريخ2001.01.15.

[2]- الخطاب من أرشيف التلفزة الوطنية الجزائرية.

دراسة اللغة في المخبر وإخضاعها إلى قوانين الحاسوب وتجربة المناهج اللسانية الحداثية على اللغة العربية.

وقد انطلقت هذه التجربة من معرفة الوضع اللغوي المتنوع الثقافات ويعيش وضعية لغوية متميزة وهي« وضعية معقدة بسبب وجود عدة لغات بالأحرى عدة فضاءات لغوية»[1]. فوضع هذا المعهد برنامجا لأعماله أهمها البحث في تعليم العربية في جميع المستويات وخاصة تلاميذ الابتدائي والراشدين(الإطارات الجامعية وغيرهم) و« يربط الباحثون الغربيون- غالبا ومقلدوهم من العرب- نظريات التدريس اللغوي بالنظريات اللسانية والتربوية.. وذلك مثل التمارين البنوية فإن أصحاب نظرية المتعلم ينبذونها نبذا لأنها ظهرت مع ظهور البنوية ونظرية التكيف على الرغم من أن هذه التمارين مفيدة جدا في اكتساب الآليات النحوية والصرفية، إنما العيب هو أن يقتصر عليها هي وحدها»[2]. ولكي يصل المربون إلى طرائق محكمة و وضع استراتيجيات تعليمية مناسبة لتعليم الفصحى بالجامعة الجزائرية يجب عليهم العناية الواضحة بمكانة هذه اللغة في الاستعمال العام داخل المجتمع.

وقد حددت اهتمامات هذا المعهد بمشاكل اللغة اللافتة بالمدارس، كما اهتموا بمشكل المصطلحات المدرسية فالتفتوا إلى مشكل الأساتذة غير المتقنين للعربية الفصحى[3]. وتدعم المعهد في بداية الثمانينات بأساتذة جدد هدفهم وضع طريقة ناجحة لتعليم العربية للأساتذة الذين لا يتقنون الفصحى، لكن المعهد ألغي من الخارطة الجامعية سنة 1984 لأنه لا يمنح الماجستير والدكتوراه وأنشئت بعد ذلك وحدة بحث لهذا الغرض سنة 1986 بجامعة الجزائر. ويلخص الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح أسس الطريقة التي وضعها المعهد في شيئين[4].

1- انتقاء بعض الفرضيات التي وردت في النظريات الحديثة، وتبين بعضها بعد التمحيص وخاصة بعد تجربتها في بيئتها الخاصة وعلى فئات خاصة.

1- Koula Taleb: les Algériens et leur (s) langues (s) 2éme édition el Hakim, Alger 1987;p 22.

2- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص(199-200).

3- المرجع نفسه: ص200.

4- المرجع نفسه: ص 201.

2-حصيلة الاجتهادات التي بذلها باحثو المعهد وما أوتوا به من الآراء والتجارب البحثية وخاصة الانتقادات التي وجهوها للنظريات بعد إجراء هذه التجارب.

« ومن خلال دراسة متأنية لإصدارات هذا المعهد وما قدمه من أعمال جليلة حاول التركيز في تعليم اللغة على مستوى واحد من التعبير وهذا التعبير الترتيلي أو الإجلالي نطقا وألفاظا وتراكيبا، وهو الذي يقتضيه مقام الحرمة»[1]. كما هو الشأن في المحاضرات الجامعية، ويطرح الأستاذ عبد الرحمان حاج صالح هنا رأيا فيه الكثير من لا الحرفية العالية حيث يقول:«وكتاب سيبويه مفعم بذلك(أبواب سعة الكلام والاختصار) فقد احتلت العامية مكان الفصحى الحقيقية مع الأسف لعدم اهتمام المدرسة بها. فإن تعليم العربية على مستوى واحد هو السبب في انزواء الفصحى في زاوية الأدب والكتابة، ويمكن أن نرجع للفصحى مكانتها إذا نحن عرفنا أن لجميع اللغات الدنيا مستويات مختلفة في الأداء والترتيل من جهة والحذر من الناحية الثانية مع بقاء الفصحى سليمة لثبوت كل ذلك عن العرب الموثوق بعربيتهم»[2]. وقد أجرى المعهد الكثير من البحوث الميدانية للوصول إلى ضبط الأداء اللغوي وإعطاء المعلمين فرصة لدراسته ثم تعليمه، كما اهتم بتعليم القواعد في الابتدائي ومحاولة اكتشاف أمراض النطق عند المتكلمين باللغة العربية، كما اقترح المعهد أن ينظم تكوينا في مستوى الماجستير تخصص علم تدريس اللغات. ولكن هذه المشاريع لم يكتب لها النجاح لأنها لم تكن ضمن السياسية اللغوية المعتمدة من طرف الدولة وقتها.

وقد أسهمت هذه التجربة في اعتماد المختبر اللغوي في تدريس العربية لأبنائها بعد أن كان حكرا على أقسام تعليم اللغات الأجنبية وعلوم الاتصال دون غيرها، كما دعا هذا المعهد إلى توسيع أعماله حول المراحل التعليمية القاعدية الأولى ، والواقع أن استخدام المختبر اللغوي في تدريس العربية يمكن أن يتجلى في ضروب متعددة منها:

---

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ص 202.

[2]- المرجع نفسه: ص 202.

1- استخدام التدريبات البنيوية في المرحلة الابتدائية من غير الدخول في المصطلحات النحوية مثل أريد أن أشرب. إذ يمكن استبدال مئات الكلمات بـ« أشرب»، ومع النمو الفكري لهم يمكن توضيح وظيفة الكلمة في الجملة وتقديم المصطلحات.

2- استماع الناشئة في المراحل الأولى إلى القراءة السليمة التي تعنى بمخارج الحروف بغية تذليل صعوبات النطق لدى الدارسين وتعويدهم على المحاكاة الدقيقة.

3- إجراء تدريبات علاجية لتفادي ظاهرة الأخطاء الشائعة في تعبيراتهم الشفوية والكتابية في المراحل كافة وبخاصة تلك الأخطاء التي انتقلت إلى أساليبهم من العامية.

4- « تدريبات على الفهم من حيث إدراك المعنى العام والمعنى القريب واستخلاص الفكرة الأساسية والفرعية والفكرة العامة من خلال قطعة يستمعون إليها في المختبر ويفسح المجال للناشئة لتسجيل إجابتهم»[1].

ولعل من أهم عقبات اعتماد المختبر في أقسام اللغة العربية وآدابها هو عدم تعود أساتذة الصوتيات على المختبر، لأنهم لم يدرسوا فيه، وهذا ما جعل طلبة هذا التخصص يحتجون في المجالس البيداغوجية، ويطالبون باعتماده وخاصة حين لاحظوا أن غيرهم من طلبة اللغات الأجنبية اعتادوا على الدراسة فيه .

2- أجرأة الحاسوب في تدريس اللغة العربية :

ازدهرت في الثمانينات دراسات وبحوث علمية في اللسانيات الرتابية(أو الحاسوبية) وهو ميدان تلتقي فيه علوم الحاسوب وعلوم اللسان، وهو ميدان علمي وتطبيقي واسع جدا كما هو معروف إذ يشمل التطبيقات الكثيرة:« كالترجمة الآلية، والإصلاح الآلي للأخطاء المطبعية وتعليم اللغات بالحاسوب، والعمل الوثائقي الآلي وتطبيق الآلات بالتركيب الاصطناعي للأصوات اللغوية وغير ذلك كثير وهي البحوث الطلائعية وفائدتها بالنسبة للعربية عظيمة جدا إلا أن الطريق الذي

[1]- محمود أحمد السيد: اللسانيات وتعليم اللغة ، ص 252.

يسير عليه علماؤنا وباحثونا ما يزال طويلا وشاقا»[1]. ويمكن استثمار هذه التقنية الحديثة في دراسة وتحليل ما تركه النحاة العرب الأوائل: وقد عمدت بعض الجامعات الجزائرية وأقسامها في اللغة والأدب العربي إلى استخدام التكنولوجيا الرقمية المختلفة في اكتساب اللغة، وهي أساليب دخلت حيز التنفيذ مع النظام الجامعي الجديد الذي عمد إلى إجبارية تدريس مادة الإعلام الآلي في أقسام اللغة العربية وآدابها خاصة في السنة الأولى من التكوين.

– قابلية اعتماد الحاسوب في اللغة العربية :

الحاسوب جهاز إلكتروني له القابلية على استقبال المدخلات ومعالجتها وإخراجها ويتكون من أجزاء مختلفة منها لوحة المفاتيح، الفأرة، الشاشة والطابعة، أما الجزء المنطقي غير الملموس وهو الجزء المهم والرئيس وهو وحدة المعالجة المركزية، التي تقوم بمعالجة البيانات والعمليات الحسابية والمنطقية.

ويعد الحاسوب آلة تعليمية وتدريبية متكاملة،« ساعدت على تغيير البيئة المنهجية للتعليم نحو منهجية النظم، والتعليم المبرمج التي تعد المنهجية الأكثر مردودية في عصر المعلومات»[2]. ويمكن استخدامه كأداة في التعلم الذاتي وآلة تعليمية متكاملة تجمع بين عرض المعلومات واستجابة المتعلم،« ويستخدم وسائط متعددة لعرض المعلومات وتسجيل الإجابات»[3] كما أنه بإمكان الحاسوب تعليم الكتابة والكلمات ومعانيها وربط الحوار بينه وبين المتعلم أو ترجمة لغة أجنبية، أو حل تمارين من أجل بناء النحو اللغوي والتدريب على بناء الجمل.

والنظريات اللغوية التي استطاعت« بأن تلفت نظر الباحثين في ميداننا هذا هي النظريات التي استطاع اللسانيون الملمون بالمنطق الرياضي أن يصوغوها صياغة رياضية». وهو أمر طبيعي إذ كل ما له بيانات تستخدم بأساليب متعددة في مجال تعليم اللغة، منها ما يتخذ شكل موسوعات

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص230– 231.

[2]– محمد بن علي ملق: التعليم والحاسوب في دول الخليج العربي(الواقع وآفاق التطوير)، مكتبة التربية العربية لدول الخليج المنامة 1994، ص19.

[3]– فخر الدين القلا، يونس ناصر، محمد جهاد جمل: طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، (الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، جامعة العين 2006) ص327.

ومعاجم، ومنها ما هو مرجعية للنصوص الأدبية، ويظهر دور الحاسوب في تعليم اللغة على مستويات عديدة:

أ- الكلام فقد تسمح وجهات التخاطب الآلية بين الإنسان والآلة(الحاسوب)، والحصول على معلومات دون أن يكون المستخدمون معلوماتيين، وتتطلب هذه الوجهات تقنيات إنتاج الكلام من الحواسيب(تركيب الكلام).

ب- الكتابة وتتم وفق مراحل في الحاسوب.

1- الأولى: يقدم الحاسوب للمتعلم مجموعة من الأسئلة جمعت للقيام بتحليل العمل الكتابي، فيمده بنماذج وأسئلة ليمكنه من العثور على موضوع الكتابة.

2- الثانية: يقوم المتعلم بفحص النص بالتركيز على تصحيح الأخطاء التي يقوم بها معالج النصوص الذي يحتوي على معجم، فيقابل كل كلمة في النص بقائمة الكلمات الموجودة لديه ويسمح له ذلك بوضع بنية النص، وإدخاله وحفظه وطبعه ونسخه، كما تسمح له بحذف الكلمات أو الجمل ثم إعادة ترتيب النص أو تحريك أجزائه وتجزئته.

ج- القراءة: القارئ يقوم بدور فعال كما يفعل الكاتب عندما ينتج النص المكتوب. ويعتمد القراءة بواسطة الحاسوب لتحصيل المعنى من الصفحة على مهارات تبدأ من اليسير إلى المعقد، فالعقل عند قراءة فقرة معينة يقوم بأنشطة منها الاختيار والتركيز والربط والتنظيم والتحليل والتقويم بالإضافة إلى معرفة دلالات الرموز المكتوبة، وفهم معاني الكلمات، وتحديد الأفكار.

د- المعاجم: يوجد الكثير من التطبيقات للحاسوب تفيد في عملية التعليم والتعلم، ولعل من أهمها برنامج الباوربوينت(Power Point) فهو برنامج سهل وباستطاعة المعلم أن يستفيد من خدماته في مجال التدريس ونقل هذه المهارات إلى الطلبة والاستعانة بالعارض الرقمي الداتشو(Data Choo) في استعراض النصوص التعليمية. ولقد مكنت قدرة الحاسوب الهائلة على تخزين العديد من المعلومات، فكان له الأثر الكبير في مجال المعاجم، خاصة أنه يتميز بأساليب معينة لعرض مواد المعجم، كما أنه يوفر الوقت، وقد تميز اعتماد الحاسوب في المعجم بالسرعة وحداثة نقل المعلومة وقد

سمي ذلك إيغناسيورامونيه(Ignacio Ramonent) بالمعرفة الحاسمة الباسطة نفوذها على كل العالم بمفهومه البعيد حيث يوضح أهدافها قائلا:« إن المعرفة الحاسبة على مستوى الكوكب رهانها هو السيطرة على الكومبيوتر، التلفزيون والهاتف»[1]. ويساعد الحاسوب في كتابة الكلمات ودراستها من خلال سياقها ويحلل جذورها ويحدد معانيها كبرنامج مثلا:(القراءة حول الكلمات) الذي يساعد المتعلمين على توسيع مفرداتهم عن طريق استعمال أساليب التعريف والترادف والمقارنة والتأويل.

هـ- القواعد: يتم تعليم قواعد اللغة بالحاسوب وفق ثلاثة أساليب: الدروس الخصوصية، التدريبات والألعاب.

ففي الدروس الخصوصية تعرض دروس القواعد حسب برنامج تفرعي يفرق بين الأداء الحسن والأداء الضعيف ويضم شروحا وتدريبات إضافية ويشمل أنواع الجمل والأفعال، وتقوم التقنيات التعليمية « على توصيل المعلومات، والمواقف والاتجاهات والمهارات المنتظمة في المادة التعليمية إلى المتعلمين وبالتالي تساعدهم عل إدراك هذه المعلومات إدراكا متقاربا وإن اختلفت المستويات كما أنها تساعد على إبقاء المعلومات حية في ذهن المتعلم، وكذلك في تبسيط المعلومات المنتظمة في المادة التعليمية وتعمل على توضيحها»[2].

أما التدريبات فإنها تساعد على تطبيق القواعد بشكل مستمر حيث يعطي البرنامج تلقائيا مجموعة من النقاط ويزود بتعليمات فرعية توجه المتعلم وتجعله يتقن القواعد النحوية.

وأما الألعاب فهي أداة فعالة حين تستعمل وسيلة تعليمية للقواعد النحوية خاصة عند معالجة مشكلة نحوية محددة أو ظاهرة صرفية، لأنها جذابة ومثيرة، وتتميز بنوع من الدافعية. ولذلك« أدرك المعلمون عبر العصور أن الكلام وحده عاجز في كثير من الأحيان على أن ينقل الحقائق والمعلومات إلى التلاميذ، فضلا عن اكتسابهم الإدراك الصحيح لهذه الحقائق والمعلومات، ودعا المفكرون إلى استخدام وسائل أخرى وكانت أولى هذه الوسائل هي الرسوم والصور وسميت صورا إيضاحية، ثم سميت معينات التدريس تنعت بها كل الوسائل الأخرى، التي تدفع المتعلم إلى بذل ما

1- عمرو حسن أحمد بدران: الإنسان والعولمة، مكتبة الجزيرة، دار المعارف بناء الإنسان، المنصورة، القاهرة، مصر، 1999، ص 58.

2- محمد محمود الحيلة: التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1999، ص224.

لديه من طاقة عقلية وجسمية من أجل إتقان العملية»[1]. ويوجد على الحاسوب برامج عديدة في تعليم اللغة عن طريق الألعاب مثل برنامج(اللغة السرية) الإنجليزي الذي يعد حافزا مدعما للمتعلم.

و- الترجمة الآلية :

كانت الغاية القصوى من العلاج الآلي للغات عند الغربيين بداية الخمسينيات من القرن الماضي هي الترجمة الآلية، وكان أكثر المعنيين بهذا الميدان مقتنعون بإمكانية تحقيقها وبقرب منالها وعقدت المؤتمرات الكثيرة لأجل ذلك في: Mas Cambridge أكتوبر 1965 ثم موسكو في مايو 1958 ثم فيLOS ANGELOSفبراير 1960 و أول مختبر أخرج منهجا في الترجمة الآلية هو مختبر جامعة جورج تاون George town universitéعام 1961[2].

فالترجمة الآلية الصرفية أو الخالصة هي ترجمة من لغة طبيعية إلى لغة طبيعية أخرى يقوم بها الحاسوب الإلكتروني آليا بعد تغذيته بالقواميس والبرامج ، واستثمارها في اللغة العربية ممكن إذ يمكن الحديث اليوم« عن إقبال الجيل الجديد بشغف على الأخذ بالتقنيات العلمية الحديثة واستخدام الحاسب والتعامل مع شبكة الانترنت بمهارة، وكان له مردود إيجابي على استخدامهم اللغة حيث يكون أكثر دفعة ووضوحا وأنصع تعبيرا وبيانا» وهذه دعوة صريحة للتمسك بالتقنيات الحديثة للنصوص باللغة العربية ويمكن القول إن الخاصية الاستثنائية للغة العربية هي التي تجعلها أكثر طواعية للحاسوب رغم وجود بعض الاختلافات الجوهرية بينها وبين اللغات الأخرى.

إن اقتران تخصص اللغة والأدب العربي في اللاشعور الجمعي الجزائري بالأدب والشعر والرسائل فقط، فرض عقبة نفسية عند متعلمي هذا الاختصاص أمام كل ما هو تقني رياضي حاسوبي ويعكس هذا نتائج طلبة اللغة والأدب العربي في البكالوريا بمادة الرياضيات التي عادة ما تكون غير مرضية فيبدو الحديث عن اعتماد الحاسوب في دراسة اللغة العربية مطلبا بعيد المنال، لكنه غير مستحيل ويتجسد هذا النفور حتى من ممارسات بعض الأساتذة في هذا التخصص، إذ وجد منهم

---

[1]- نبيه إبراهيم إسماعيل: الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مكتبة الأنجلو مصرية، ص28.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 233.

من يقدم محاضرة في اللسانيات الحاسوبية أو في اعتماد الحاسوب في تدريس اللغة العربية في الملتقيات العلمية دون اعتماده أو استعمال العارض الرقمي الداتشو (Data Choo).

ولا يسعنا في هذا المقام إلى أن نشير إلى المحاولات المتكررة والجهود الفردية لبعض الأساتذة والباحثين الجزائريين من أجل تفعيل الحاسوب في تدريس اللغة العربية وسبر أغوارها ومن ذلك ما قام به الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح حين يتحدث مع طلبة الليسانس تخصص لغة وأدب عربي تلمح دهشة واستغرابا عند هؤلاء حول علاقة اللغة بالرياضيات أو بالحاسوب .

ومن أهم المحاولات التي قام بها هذا المشروع محاولة تقديم المعالجة الصوتية الآلية، وقد انطلقت المحاولات العربية في مجال الرقمنة وعالم الكمبيوتر من الناحية التطبيقية العلمية عام 1962. وقد تمت دراسة الكثير من التجارب العربية كاقتراح عبد المالك بوحجرة والمتمثل في استخدام الحروف المنفصلة في الكتابة لأنها تتلائم مع الآليات الحديثة مع الكومبيوتر.

كما تمت محاولات على مستوى النظام الصرفي الآلي(الصرف الحاسوبي Computationnel morphologie) وهي محاولة لتحليل الكلمات إلى عناصرها الاشتقاقية والتصريفية بتقنية آلية. كما حاولوا دراسة النظام التحليلي الدلالي الآلي(الدلالة الحاسوبية)(computationnel sémantico) وهو يعتمد إلى استخلاص معاني الكلمات استنادا إلى سياقها، كما كان الاهتمام بالمعجم. لكن هذه المحاولات الموجودة اقتصرت على بعض معاهد اللغات الأجنبية، وبقيت محدودة في تخصص اللغة والأدب العربي، حيث لم تذكر إلا في محاولات ضيقة خاصة في النظام الجديد(ل.م.د) في مجال الماستر وبطريقة محدودة .

إن ممارسة الخبرات تثير لدى المتعلم دافعية التعلم، ويحفزه على استكشاف موضوعات ليست ضمن المقررات الدراسية، بحيث يوفر له إمكانية التجول في ميادين المعرفة واكتشافها بكفاءة أعلى ووقت أقل ، وكما أن استخدامه يسهم في نقل المتعلم من دور المتلقي للمعلومات والمفاهيم والمعارف إلى دور المستنتج لهذه المفاهيم والمعلومات من خلال التوضيحات والبيانات التي يقدمها البرنامج حول الموضوع المتناول .

المبحث الرابع: اللسانيات في الجامعة العربية بين التقليدية والحديثة

توطئة:

لقد أسهمت النهضة العربية الحديثة في إحياء الكثير من الكتب اللغوية والأدبية، ورغم ذلك لم تشهد نقلة نوعية للدرس اللغوي العربي الذي عمد إلى اختصار وتهذيب الكتب القديمة، كما لم تتمكن الجامعة المصرية الحديثة من نشر الفكر اللساني الجديد بشكل محدود في الزمان والمكان رغم ما قام به المستشرقون من نشاط فيلولوجي يختلف عما درج القيام به في الثقافة العربية. ولم يفد هؤلاء ببحوث عربية مقارنة أو تاريخية و« بالجملة فإن مناهج البحث اللغوي التاريخي والمقارن التي تحدث عنها المستشرقون مباشرة في أوساط الجامعات العربية لم تثمر أي عمل لغوي عربي يقارب في مستواه العلمي أبحاث المستشرقين»[1].

وبدأت الأفكار اللسانية الجديدة تلج الثقافة العربية الحديثة على يد زيدان، والكرملي، والمرمرجي وبعض المستشرقين أمثال: ولفنسون وبرجشترايسر، وشاده، وجويدي وغيرهم« لقد بدأت مفاهيم اللسانيات الحديثة وتصوراتها تروج، وتنتشر في البلدان العربية وخاصة بعد أن انتبه الأدباء أنفسهم إلى ضرورة التجديد للمنظور التاريخي الذي ساد الدراسات الأدبية منذ بداية القرن»[2]. ومن المعروف أن عصر النهضة أسهم في إحياء الكثير من كتب التراث العربي مع ما صاحب ذلك من تغيير في تصور قضايا الأدب العربي، ومناهج دراسته. وعرفت هذه الفترة أيضا استضافة الجامعة للكثير من المستشرقين المهتمين بدراسة الثقافة العربية بجميع مكوناتها الفكرية.

1-المحاولات اللسانية العربية :

لم تعرف الدراسة اللغوية « من نحو، وصرف، وبلاغة، ولغة أي تغيير نظري، فقد كانت اللغة العربية تدرس بكلية الآداب طبقا لما كان عليه الأمر في معاهد أخرى كالأزهر»[3]. وكان التأثر

1- رشاد الحمزاوي: العربية والحداثة، المعهد القومي للتربية، تونس، ط1، 1982، ص 220.

2- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العامة، ، ص 11.

3- أحمد الشايب: دراسة أدب اللغة العربية بمصر، في النصف الأول من ق20، مكتبة النهضة العلمية، القاهرة، ط1، 1952، ص16.

باللسانيات ردا على تصور خاطئ للغة العربية« فهي ليست- كما يدعي بعض اللغويين العرب- لغة متميزة تنفرد بخصائص لا توجد في لغات أخرى، ومن ثمة لا يمكن وصفها بالاعتماد على النظريات" الغربية" التي بنيت لوصف لغات أوربية، بل العربية لغة كسائر اللغات البشرية... تشترك معها في عدد من الخصائص(الصرفية التركيبية والدلالية)»[1]. وانطلق الباحثون العرب يبحثون عن رحيق تلك العصارة الفكرية اللسانية منذ مبتدأ النشأة وأصل التكوين مرور بالاعتباطية في الحدث اللساني إلى مشكل الاكتساب اللغوي وفق المنحنى الزمني الآتي:

1- اللسانيات البيولوجية عند جرجي زيدان: وقد سعت هذه الدراسة التأسيسية إلى النظر إلى اللغة على أنها كائن حي، في إطار نظرية النشوء والارتقاء. وقد تبنى جورجي زيدان في دراسته« الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية وتاريخ اللغة العربية»[2].« فهو يبحث في الكشف عن القوانين التي تخضع لها اللغة الإنسانية في تطورها وارتقائها، ومن حيث أصواتها، وقواعد تصريفها، وقد سجل صاحب الكتاب حضور مبكرا للسانيات العربية من تعقب لهذه الأخيرة من زمن الجاهلية إلى اليوم. وكان التركيز على إغناء اللغة وترقيتها، وظهر الاهتمام بالاشتقاق والنحت والتركيب وقد ظهر ذلك في الفصل الأول من كتاب إبراهيم أنيس من أسرار اللغة»[3]. ولعل العامل الديني قد أفقد هذه النظرة العلمية شيوعها ونصاعتها.

2- فقه اللغة العربية في اللسانيات العربية الحديثة :

قد يظهر جليا مدى تأثير فقه اللغة في كل الجامعات العربية في النصف الأول من القرن20 بمفاهيم الجامعة المصرية بالقاهرة، التي جسدها عدد من المستشرقين الذين استقدمتهم الجامعة للإشراف على درس فقه اللغة و في ذلك يقول(برجتشراسر):« إن الغرض من محاضراتي التي سألقيها عليكم هو درس اللسان العربي من الوجهة التاريخية، أي من جهة نشأته وتكونه وأصوله وأشكال

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، منشورات عويدات، بيروت، ط2، ص56.

[2]- جورجي زيدان: الفلسفة اللغوية، المكتبة الخاصة، بيروت، ط1، 1987، ص185.

[3]- إبراهيم أنيس: من أسرار اللغة، ص131.

الجمل فيه..»[1]. وقد ارتكزت دراسة المستشرقين على دراسة ثقافة الشرق الأوسط من خلال اللغة المنطوقة والنقوش الموروثة وتحليل المستويات اللغوية، وتحقيق البعد التاريخي الذي كان امتدادا لطبيعة الدرس اللغوي في نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين. ويرى الباحث أن دور المستشرقين كان أشبه بمعلم محو الأمية حيث أسهم الانبهار العربي في انتشاره، واكتسب هؤلاء العلماء مشروعية الحديث باسم اللغة العربية لأنهم أتقنوها استعمالا، واكتملت دراستهم لها نضجا.

3- الدراسات المقارنة في اللسانيات العربية :

لقد أحدث انتقال العلوم اللسانية الغربية إلى العالم العربي والمشرق خصوصا نوعا من الخلط بين المفاهيم عند الدارس العربي« فقه اللغة عند الغربيين philologies» و«فقه اللغة» عند العرب و«علم اللغة الحديث اللسانيات linguistique» و«علم اللغة عند العرب»[2]، وقد دفع هذا اللبس الباحثين إلى وضع دراسات تعنى بالمصطلح وتحديد مفاهيمه، تناسبا مع دقة الدرس اللساني الحديث، فقد ظهرت دراسة عام 1973 لـ: محمود فهمي حجازي موسومة بـ« أسس علم اللغة العربية» وهي دراسة تصف الدراسات التاريخية المقارنة من حيث الموضوع والمنهج، وميز فيها بين علم اللغة (اللسانيات) وفقه اللغة(الفيلولوجيا) بتحقيق المخطوطات وإعدادها للنشر العلمي، وفك رموز الكتابات القديمة وكل ما يتعلق بتقديم النصوص والنقوش القديمة على نحو يمكن القيام بأبحاث متخصصة، ويمكن القول إن هذه الدراسات المقارنة كانت انطلاقتها غير متكافئة، فكيف نقارن نماذج لسانية غربية أثبتت كفاءتها الوصفية وكادت تستنفذ بحثيا، وتلك النماذج العربية اللسانية التي يتعامل معها بسطحية حذرة أنتجت تصورا خاطئا للافتراضات ونتج عن ذلك ظهور بعض الدراسات اللغوية المرنة، التي تغازل النظريات الغربية بالاعتماد على إسقاطات عشوائية، يشوبها البعد عن الأجرأة والتعالي على الاعتماد اللغوي العربي الفصيح المستعمل. وبالمقابل« لا يمكن أن نغفل في هذا المقام عما ولده علم الكلام من انكباب على فحص الظاهرة اللغوية، ورغم السياق العقائدي

1- برجتشراسر: التطور النحوي للغة العربية، ص 3.

2- ولا يزال هذا الخلط المصطلحي في الأوساط التعليمية الجامعية، وهذا ما تسعى إلى توضيحه الدراسة الميدانية.

الذي اصطبغ به النظر في الكلام، بل رغم المنظور الجدلي الذي أحدثه تنازع الفرق وخصام المذاهب فإن منافذ البحث فيه قد أفضت إلى تصورات لسانية على غاية من الدقة، فضلا عن التولدات الفكرية الخصبة»[1]. فالعقبات الموجودة ناتجة عن تصور مرسوم يقوم على توظيف التراث في بناء نحو يصف اللغة العربية، مع أن الوصف يحتاج إلى توضيح الكثير من المفاهيم الحالية والقديمة التي تجرنا إلى الغوص في أعماق الفكر النحوي العربي القديم[2]. « ولعل الذي أعاق الدراسات عن استيعاب النظرية اللغوية في التراث العربي فضلا عن جدة مقولة الشمول في اللسانيات وحداثتها، إنما هو حاجز الاختصاص.. كما أن المختصين في اللغة قلما يستنطقون غير التراث اللغوي ذاته في نحوه وصرفه وبلاغته وعلم معاجمه. فلا يكادون يتطرقون إلى التراث الفلسفي أو غيره إلا نادرا»[3].

ومما يلاحظ في هذه الدراسات أنها اعتمدت كليا على الدراسات السابقة سواء كانت هذه الدراسات من التراث العربي، أم من حقل الدراسات المقارنة الغربية التي عينت بشكل ميداني تجريبي متخصص باللغات السامية وبالرغم من القيمة العلمية الكبيرة التي تحتلها هذه الدراسات باعتبارها مقدمات نظرية أساسية في اللسانيات العربية المقارنة، إلا أنها تكاد تقتصر على التصنيف وإعادة الترتيب وبعض النتائج المترتبة على هذا الترتيب والتصنيف والموازنة بين موضوعات هذه المصادر السابقة التي اعتمدتها في دراستها[*]. ويمكن تحديد مراحل التطور الأول في اللسانيات العربية وفق مايلي:

2- مراحل تطور اللسانيات العربية :

قد تحدث الظروف المادية والظروف المعنوية أثرا جليا في تطور اللغة والدراسات الباحثة فيها، فالبيئة الطبيعية المادية التي تعيش فيها اللغة تؤثر في تطورها،« والظروف النفسية العاطفية والعقلية

---

[1]- عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحد، بيروت، ط1، ص 26- 27.

[2]- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، ص 60.

[3]- عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات، ص27.

[*] - يمكن القول إن الدراسات اللغوية العربية لم تستفد بعد من علم اللسان التاريخي، لأنها لم تتمكن إلى اليوم- ماعدا بعض المحاولات التونسية- من تصميم معجم عربي تاريخي جامع، قد يسهم مستقبلا في بناء الموسوعة العربية والمساهمة في تأسيس أصول وفروع المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها.

لمتكلمي اللغة تؤثر في تطور اللغة»[1]. وتوارث اللغة بين أجيال لا تستعمل نفس اللغة يؤثر في تطورها « ويتجسم هذه المجالات محلها ما يحدثون به جملة من شدة حساسية اللغة، وأنها في ذلك أدق الظواهر الاجتماعية، وأسرعها تغييرا وأحسنها تأثرا... فكل نبأة وهمسة في حياة الجماعة التي تتكلم لغة تترك أثرها في هذه اللغة المكتملة، وتغير من حالها، وتحدث أثرها في تطورها»[2]. فلقد تجاوبت الدراسات اللغوية العربية مع اللسانيات لا على أساس أنها« موضة»، لكن اللسانيات حققت من الازدهار والإشعاع ما جعلها تتميز بجاذبية خلاقة، سارت في مصافها البحوث الإنسانية فأصبحت مركزا للاستقطاب والاستشراف المعرفي اللغوي العالمي، ويمكن تحديد مراحل تأثر الدراسة اللغوية العربية الحديثة والمعاصرة باللسانيات، وفق مرحلتين: الأولى عنيت فيها البحوث بالترجمة والتعريب في اللسانيات والمرحلة الثانية: مرحلة التأليف المباشر في اللسانيات العربية.

أولا: مرحلة الترجمة والتعريب في اللسانيات العربية :

كان لذيوع اللسانيات باللغات الأجنبية، الأثر البين في الاستعانة بالترجمة من قبل الباحثين العرب، فلم تظهر مؤلفات عربية مباشرة في الوطن العربي قبل الستينات، سواء في ميدان التدريس أو البحث« فلم يكن لهذا العلم آنذاك خطة واضحة، ولا برنامج شامل يسير على هداية الدارس، ولا مؤسسة علمية تحتضنه وترعاه وتسهر على نشره وما ظهر في هذا الميدان إنما هو في شكل مبادرات فردية قليلة منعزلة»[3].وفي ذلك الوقت كان للطالب في الجامعات الغربية المتطورة حظ وفير من الدراسات اللسانية، وقد أسست الكثير من الكليات في تلك الجامعات إجازة خاصة باللسانيات يقتحمها الطالب باعتبارها تخصصا متكاملا طيلة مدارج التعليم[*].« فألحقت بصيغها هذا العلم

[1]– إن التطور المادي للدول يكسب لغاتها قوة ومنعة وإقبالا في البحوث اللغوية والترجمة

[2]– أمين الخولي: مشكلات حياتنا اللغوية، دار المعرفة، القاهرة، 1965، ص 61-62.

[3]– فير ديناند دي سوسور: دروس في الألسنة العامة، ترجمة صالح القرمادي، ومحمد الشاوش، تونس، ط1، 1985، ص 8.

[*] – وقد استفاد الكثير من الطلبة العرب من هذه الإجازة، وبعد عودتهم إلى بلدانهم العربية قاموا بتفعيل الدرس اللساني الغربي، ومقابلته بتراث اللغة العربية، فازدهرت على يديهم حركة علمية لم تكن خالية من الاسقاطات غير الموضوعية لكنها حركة نشيطة ترجمة وتعليما وتأليفا.

بمرتبة العلم الكلي والمعرفة الشاملة، فتخلص نهائيا من احتكار الأقوام الذين عرف بينهم أصل نشأته»[1]. وازدهرت حركة الترجمة عند الغرب آنذاك.

وكانت الأولوية بالنسبة للعرب ترجمة أمهات الكتب، والكتب التمهيدية والتطبيقية، ونعرج على أهم هذه الكتب وفق مايلي:

أ- **ترجمة أمهات الكتب في اللسانيات الحديثة:** على سبيل المثال لا الحصر:

1- كتاب: دروس في الألسنية العامة لـ: فير دينان دي سوسور ترجمة صالح القرمادي ومحمد الشاوش، ومحمد عجينة، عام 1985، تونس.

2- مبادئ اللسانيات العامة: تأليف أندريه مارتيني، ترجمة: أحمد الحمو بإشراف عبد الرحمن الحاج صالح، وفهد حكام، عام 1985 ، دمشق.

3- نظرية تشومسكي اللغوية تأليف: جون ليونز، ترجمة حلمي خليل.

ب- كتب ترجمة المداخل التمهيدية:

4- مدخل إلى اللسانيات: تأليف رونالد إيلوار ترجمة بدر لبدين قاسم، عام 1980 ، دمشق.

5- مدخل إلى الألسنية(مع تمارين تطبيقية)، تأليف بول فابر، وكريستيان بايلون، ترجمة: طلال وهبة، عام 1992 ، بيروت.

ج- في التقاطع بين اللسانيات وباقي العلوم:

6-مبادئ في علم الدلالة: تأليف رولان بارث، ترجمة محمد البكري، عام 1988 ، اللاذقية.

7-علم الإشارات(السيميولوجيا): تأليف بيير جيرد، ترجمة منذر العياشي، عام 1988 ، دمشق.

د- في فرع اللسانيات وتطبيقاتها:

8-مبادئ علم الأصوات العام: تأليف ديقيدابركومبني: ترجمة محمد فتيح عام 1988 ، القاهرة.

[1]- عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، 1986، ط1، ص11.

9- في الكلمة مختارات نصية لكل من(مارتني) و(جول لازكزيوس) و(لويس قلبار) و((زفونيميريونكوميتش) تعريب وتقديم الطبيب البكوش وصالح الماجري، عام 1993 ،تونس.

10- دراسات في علم النحو العام والنحو العربي: تأليف فيكتور خراكوفسكس، ترجمة جعفر دك الباب، عام 1982 ، دمشق.

والملاحظ أن العلماء والباحثين الذين ترجموا هذه الكتب كان تكوينهم العلمي الجامعي بالغرب، ومعظمهم أشهر علماء اللسانيات العرب الذين كانوا يتقلدون مسؤوليات علمية وإدارية مرموقة فالأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح الذي أشرف على ترجمة كتاب(مبادئ..مارتين) هو رئيس معهد اللسانيات في الجزائر، ومركز تطوير وترقية اللغة العربية ببوزريعة بالعاصمة الجزائرية، و رئيس مجمع اللغة العربية منذ سنة 2000.

وقد أسهمت هذه الأعمال المذكورة- وغيرها كثير- في أجرأة الفعل الترجمي في الحياة العلمية العربية، فقد أدت الترجمة دورا مهما في التعريف باللسانيات ومجالاتها وتطبيقاتها، وإدخالها إلى الثقافة العربية، وفي ذلك يقول محمد القصاص الذي ترجم كتاب اللغة لفندريس:« هذا كتاب في اللغة نقدمه لقراء العربية ليروا فيه منهجا جديدا في البحوث اللغوية نعتقد لو أنه طبق على العربية لأفادت منه كثيرا»[1]. ولعل أبرز إشكال يواجه المترجم هو كثرة المصطلحات اللسانية «الجديدة التي لا عهد للغة العربية بها، والصعوبات في إيجاد الأمثلة اللغوية العربية المناسبة»[*]. فقد تمتد ترجمة نسبة هامة من الدراسات اللسانية الغربية الرائدة في مجالها وإن لم يكن هذا العدد المترجم كافيا. فمن سوسور إلى تشومسكي.. تعرف قارئ اللغة العربية على جملة من الأعمال والأسماء اللسانية الأوروبية والأمريكية البارزة فازدانت الثقافة العربية المعاصرة بصورة معمقة عن الوضع العام للسانيات في العالم، وساير بعض الدارسين العرب كل جديد في هذا العلم، لكن بقيت إشكالية توحيد المصطلح من

[1]- محمد القصاص، وعبد الحميد الدوخي: تقديم كتاب اللغة لفندريس.

[*] – إن تقديم الأمثلة مهمة صعبة أشبه بصعوبة تعليم المادة اللسانية فمثلا نحاول الربط بين القدرة الذهنية والكفاءة اللغوية عند شومسكي عند المتكلم العربي الأصيل في العصر الجاهلي ، كما أن الأساليب اللغوية التي ميدانها اللسانيات العامة يمكن مقابلتها بالقواعد الأولية التي وضعها أبو الأسود الدؤلي، فكما ربط تشومسكي بين صحة الأساليب والقدرة الذهنية عند المتكلم، فالربط موجود أيضا في التراث اللغوي العربي بين قدرة المتكلم العربي الجاهلي وصحة القواعد اللغوية الصحيحة.

العقبات التي تقف دون استشراف هذا العلم عند جمهور المتعلمين في الجامعات العربية« وأكيد أننا نعيش ابتداء من الخمسينيات وخصوصا الستينات، وضعا معرفيا تلعب فيه اللسانيات دورا أولا.. قد صاحب هذا الوضع المعرفي الجديد وفرة وتضخم أعداد المصطلحات التي استحدثت في اللغات الغربية بهدف التعبير عن مفاهيم مستجدة جديدة« إلا أن تحرك اللغة العربية في هذا الميدان، شأنه شأن ميادين ثقافية وعلمية أخرى اتسم بالإبطاء الذي لا يتيح مواكبة الركب»[1]. وتقودنا الترجمة إلى إشكالية الموازنات الدلالية بين النصوص في اللغة الأصل واللغة الهدف(العربية)، وإشكالية البحث الدائم عن القواميس اللسانية المتوفرة،« ما يمثل القاسم المشترك الأعظم من المصطلحات المفاتيح التي تمثل سندا مرجعيا في المصطلحات اللسانية»[2]. قصد تجاوز استعمال التسمية المزدوجة في اللغة والهدف وضع مصطلح واحد في اللغة الأصل.

ب- التعريب وإشكالية المصطلح :

بدأت العناية بالتعريب والمصطلح منذ بداية العشرينيات من هذا القرن[3]. وفي السبعينيات شهدت هذه الدراسات تطورا واضحا في الموضوع، وفي عدد الدراسات،« فطرحت علاقة اللغة بالمصطلح على أنها إشكالية، وطرح التعريب باعتباره أحد العوامل الطارئة على اللغة العربية»[4]. وتمحور الاهتمام على ثلاثة قضايا مركزية، هي« وضع المصطلح وتوحيد المصطلح العربي، وتعريب العلوم»[5]. بالإضافة إلى عنايتها بتعريب العلوم وتعريب التعليم العالي،« وما ينجر عن ذلك من اهتمام بنظرية في الترجمة مناسبة»[6]. وينبغي في هذا المقام التفريق بين لسانيات المصطلح والمصطلح اللساني، فالأول أعم من الثاني، لأن خصوصية المصطلح اللساني واقع ضمن دائرة لسانيات المصطلح« على أن المصطلح اللساني واقع بشري إلى هوية المصطلح باعتباره تقييدا له بكونه لسانيا،

1- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، ص 392.

2- عبد السلام المسدي: ما وراء اللغة، ص46-47.

3- مجلة مجمع اللغة العربية: درس المعربات، مج2، ج6، 1922، ص178-183.

4- يوسف خوري: مشكلة اللغة والمصطلحات، اللسان العربي، الرباط، المغرب، مج1، ج2، 1970.

5- رشاد الحمزاوي: توحيد المصطلحات، حوليات الجامعة التونسية، 1975، ع 12.

6- عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات. مع مقدمة في علم المصطلح، دار العربية للكتاب، تونس، 1984.

يمكن أن يكون مظلة بحثية تبحث في المصطلحات اللسانية»[1]. وقد تعرض محمود السعران إلى بعض هذه المشكلات بالتحليل والنقد في عدد من الأعمال اللسانية منها« الأصوات اللغوية، وأسرار العربية، وأسرار اللغة لإبراهيم أنيس. ومن المشكلات التي عرضها في هذا الاختلاف في ترجمة المصطلحات الدالة على معان واحدة، من ذلك الاختلاف في ترجمة المصطلحين" consonant و"worwel" فقد ترجمها إبراهيم أنيس في كتابه" الأصوات اللغوية ب: الساكن وصوت اللبن» بينما ترجمها هو نفسه في كتابه« من أسرار اللغة ب" حروف وحركة"»[2]. والظاهر أن العرب لم يعدوا استقبالا مباشرا للخط الأجنبي ولو بشكل مرحلي و« لقد توازنت في أرجاء الوطن العربي وبشكل يكاد يكون متزامنا في تعريب هذا المصطلح (بريفاتيزأسيون):(نعني في ترجمته)، بنقله إلى صيغة عربية تضمن أداء المفهوم كما تضمن له درجة عالية من المقبولية لدى المتداولين له، ولا شك أن عدد الاجتهادات... هذا يؤكد الفصاحة وذاك يغمز بلهجاته... وعن ذلك نتج بطبيعة الأمر غياب اجتهاد سابق حول المصطلح من لدن الذين اشتغلوا بإعداد القواميس ثنائية اللغة بين اللسان العربي واللسان الأجنبي»[3]. وتشير الدراسات «التي ظهرت في الثمانينات إلى عنايتها بتعريب العلوم وتعريب التعليم العالي، وما ينجز عن ذلك من اهتمام بنظرية في الترجمة مناسبة»[4]. وكانت معالجة المصطلح في التعريب وفق اتجاهين:

1- اتجاه نظري: يتعلق بالمعاجم والعلم وضوابطه الصرفية والدلالية والتركيبية والصوتية.

2- اتجاه منهجي: فالمصطلح الداخل يصدر عن لغتين أقسامها مختلفة إلى أن المصطلح الواحد قد يختلف من مدرسة لسانية إلى أخرى في مدلوله.

ولا يمكن الاقتصار في البحث اللساني العربي على القضايا المنهجية المتعلقة بالمصطلحات، إنما الاهتمام يتعدى ليشمل المسائل الأساسية في البحث اللغوي والنظر في الفكر اللساني الغربي والبعد عن التقصير المعرفي والجهل بمصادر اللسانيات الحديثة وأسسها النظرية والمنهجية.

---

[1]- سمير شريف استبيه: اللسانيات، المجال، الوظيفة، والمنهج، ، ص 341.

[2]- محمود السعران: علم اللغة، ، ص 26-37.

[3]- عبد السلام المسري: مباحث تأسيسية في اللسانيات، ص94.

[4]- وجيه أحمد عبد الرحمن: منهجية وضع المصطلحات الجديدة في الميزان، اللسان العربي، الرباط،1985، ع24.

وواجب عالم اللغة اليوم هو تخليص الدراسات اللسانية العربية من هذه الإشكالات والفرضيات المبنية على الأقوال المحتملة التي لم تثبت بالأدلة العلمية، فالبحث مثلا في قضايا العربية كظاهرة اجتماعية حضارية« تكاد تكون في حكم المعدومة لأن الدراسات التي تناولت اللغة العربية كظاهرة حضارية لم تكن دراسات بالمعنى العلمي»[1]. على أن الدراسات التي هي من هذا القبيل لا مفر لها من الخضوع إلى« تخطيط دقيق يضاف إلى ممارسة العربية وتسليط الأضواء على ما ينتج بها في مختلف المواضيع التي يتطرق إليها كل من يكتب بهذه اللغة. لو عدنا إلى الشعر الجاهلي لوجدنا به كل ما أمكن التعبير عنه من المشاعر الإنسانية والأفكار الباطنية بصورة يمكن معها استنباط ما طرأ من تقدم على تلك اللغة من تطور» [2].

فحري بالدراسات العربية أن تتجاوز البحث اللغوي في العربية الذي اتصف بالروح التقليدية المتوازنة من الكتب القديمة، وتحدد معالم المنهجية الجديدة المرفقة التي تخدم قضايا العربية في الوقت الحاضر وعلى رأسها قضية التعريب« وربما كانت أكثر الانتقادات التي توجه إلى التعليم التقليدي للغات إقناعا، بإصراره على الصواب، وقواعد النحو، وأهدافه المحدودة، هو افتقاره لهذا البعد الاجتماعي»[3]. وما يترتب من قواعد الدراسات اللغوية الخاصة بالعربية هو أن تضبط العلاقة الموجودة بين الأشكال اللغوية وما تقوم به من وظائف في الكلام. ويترتب عن ذلك أن اللسانيات كما لكل علم، مزايا تطبيقية تتمثل في هذا الباب في تقدير النتائج المنتظرة من هذا العلم وتأثيرها على تنمية تعليم العربية، ورفع قدرة الطالب على التحصيل اللغوي وممارسة اللغة وأساليبها في التعبير الشفهي والكتابي.

---

[1]- عبد الرحمن أيوب: المفهومات الأساسية للتحليل اللغوي عند العرب، اللسان العربي، 1978، ج1، ص 20.

[2]- محمد المنجي الصادي: التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 1982، ص405.

[3]- أدرس العلمي: المشتركة بين الفتح والكسر، اللسان العربي، 1978، ج1، ص 147.

2- مرحلة التوظيف الإجرائي للسانيات عند العرب :

قد يتأخر العرب عادة عن مواكبة المستحدث الغربي من العلوم من احترازهم الموضوعي أو المبالغ فيه أحيانا، ظنا أن هذا الوافد الجديد قد يأتيهم بمضمون يتنافى وقيمهم ومثلهم، فقد كان بإمكان الفكر اللساني أن يعرف وضعية مغايرة لما هو عليه الآن في المنجز الثقافي العربي، لو تم التفاعل المبكر مع هذا العلم من لدن علماء العربية في مطلع القرن العشرين، فقد كان اهتمام هؤلاء منصبا على الكتابة باللغات الأجنبية، ومرد ذلك أن جل علماء اللسانيات «العربية الحديثة تخرجوا في جامعات أوربية وأمريكية»[1].وطرح الإشكال الآتي:« هذا العدد الكبير من الدراسات التي يكتبها باحثون عرب باللغات الغربية»[2]. وبالمقابل:« ليس لدينا دراسة قيمة لتطور اللغة العربية والتماس ذلك من البقايا التي خلفها التطور في كيان العربية نفسها أو الجرأة على فرض خطوات التطور فرضا وتكميل فهمها بظواهر وشواهد من حياة أخواتها السامية الأخرى»[3]. وقد أحدثت هذه الفجوة تأخيرا في المواكبة، واضطرابا في الاستيعاب وصعوبة في توظيف هذا المستحدث الواحد.

ومما قرب هذه الفجوة، استقدام علماء غربيين للتدريس في الجامعات العربية، وإنشاء مركز بحث، ودراسات غربية في الوطن العربي تولي الدراسات اللسانية اهتماما خاصا[4].

- الدراسات اللسانية العربية المواكبة :

لقد كان الإلمام بالكثير من اللغات عاملا أساسيا في تفعيل البحث اللساني العربي، فمزدوجو اللغة عمدوا إلى معالجة المصطلح و حاولوا وضع مناخ اصطلاحي مختص في اللغة الأصلية فحركة تجديد التفكير اللغوي لا يمكن أن تتجه في منعرجاتها الحاسمة إلا إذا واكبتها حركة في تحديد الموضوعات اللسانية ولعل من العقبات التي وجدتها الكتابة اللسانية العربية هو عزوف

1- إبراهيم أنيس، تمام حسان، عبد الرحمن أيوب، كمال بشير، محمود السعران، تحصلوا جميعهم على درجة الدكتوراه من جامعة لندن، وريمون طحان، ميشال زكريا، عبد الرحمن الحاج صالح، تحصلوا على درجة الدكتوراه من جامعة باريس.

2- محمود حسن باكيلا: اللسانيات العربية، ص 682.

3- أمين الخولي: مشكلات حياتنا اللغوية، ص 96.

4- محمود المقداد: تاريخ الدراسات العربية في فرنسا، 1996، ص49-50.

أصحابها عن ممارسة المنجز اللساني الغربي تطبيقا و بحثا وتدريسا على العربية؟. ولعل من أهم الدراسات العربية التي حاولت ذلك مايلي:

- وصف جرجي زيدان الموضوعات التي طرحها في بحثه« الفلسفة اللغوية بأنها خواطر أبداها وفتح باب البحث في علم اللغة العربية، ومن أجل استيفاء الكلام في هذه الموضوعات يتقدم إلى أئمة اللغة من بعده بأن يزيدوا من هذا الموضوع خدمة للنهضة»[1]. وقد ينظر إلى اللسانيات أنها تقدم بديلا جذريا في البحث اللغوي منهجا وحصيلة، وأنها تقدم رصيدا جديدا من القواعد أكثر علمية وأقل تشعبا.

يقر علي عبد الواحد وافي في كتابه« علم اللغة» أن ميدان الكتابة في هذا الموضوع جديد في الساحة العربية وذلك لقلة إدراكه بالبحث اللساني، وعدم وجود تطبيق جاء للدرس اللساني الحديث على النصوص العربية، بل أنجب الكتابات لم تتجاوز حدود التفكير اللغوي الكلاسيكي[2].

وقد ذكر محمود السعران أن كتاب« الأصوات اللغوية»لإبراهيم أنيس هو أول مؤلف بالعربية يعرض الموضوع من وجهة نظر العلم الحديث[3]. فله« فضل الريادة بين المحدثين في تعقب التغيرات الصوتية، وغيرها في اللهجات العربية التي ورد ذكرها في المراجع العربية»[4]. كما يعد مؤلف علي عبد الواحد وافي« علم اللغة البداية الحقيقية لدخول اللسانيات رحاب الثقافة العربية. وقد تبع ظهور كتاب وافي مؤلفات لغوية أخرى تتفاوت من حيث قيمتها العلمية والمنهجية».

لقد شكلت هذه الكتابات في تدرجها البداية الحقيقية للكتابة اللسانية العربية الحديثة، متفاوتة في قيمتها المنهجية ومستواها العلمي بالقياس مع ما وصل إليه البحث اللساني العام[5].

1- جورجي زيدان: الفلسفة اللغوية، ص 288.

2- علي الواحد وافي: علم اللغة، ص4.

3- محمود السعران: علم اللغة، ص26.

4- لويس عوض: فقه اللغة العربي، ص 58.

5- أحمد مومن: اللسانيات العربية، الدار البيضاء، 1998.

– مظاهر التقاطع بين الدرس اللساني والدرس اللغوي العربي :

أثبت العلم الحديث أهمية اللسانيات كأداة ضرورية جدا لتحديد هدف تعليم اللغة بصفة عامة والعربية خاصة، كما يسعى هذا العلم نحو توضيح معالم تعليم اللغة وتحديد وظائفها ، فاللسانيات« أداة وصفية تحليلية في متناول مدرس اللغة تساعده في عملية التعليم، وهي ليست الأداة الوحيدة التي تؤثر في هذه العملية إلا أنها الأداة الأهم في هذا المجال، إذ تقوم بوصف اللغة وصفا موضوعيا وبتحليلها تحليلا علميا»[1]. ويمكن للسانيات أن تفتح آفاقا جديدة للغة العربية ونحوها وذلك بإعمال وسائل وإجراءات منهجية كتفعيل الثقافة الحديثة والنظام الحاسوبي في تحليل وتفسير اللغة العربية.

1– البدايات الأولى للتقاطع :

قطعت الدراسات اللغوية العربية الحديثة أشواطا ومرت بمراحل وهي تنشد الدرس اللساني الغربي يمكن إجمالها فيما يلي:

أ– إرسال البعثات العربية إلى الجامعات الغربية وقد كانت الجامعة المصرية سباقة إلى ذلك[2].

ب– القيام بدراسات جامعية وأطروحات من قبل طلاب عرب في جامعات أوروبا وأمريكا، تناولت وصف الواقع اللغوي العربي من جهة ومن وجهة نظر مختلف المدارس اللسانية العربية[3].

ج– إنشاء كرسي خاص بعلم اللغة في جامعات عربية كسوريا والعراق تحت اسم فقه اللغة.

د– ظهور كتابات لغوية تعرف بعلم اللغة الحديث تشمل مؤلفات وكتب صنفها أصحابها بالعربية تناولت مفاهيم ألسنية بالتبسيط والتقديم والتعميم.

---

[1]– ميشال زكريا: مباحث في الألسنة وتعليم اللغة، ص85.

[2]– أنيس فريحة: نحو عربية ميسرة، ص53.

[3]– صالح القرمادي: تقديم وترجمة الطيبب البكوش لكتاب مفاتيح الألسنة لجورج مونان، الدار العربية، تونس، 1981 .

هـ – ظهور ترجمة عربية لبعض المقالات اللسانية وإنشاء مراكز خاصة بالبحث اللساني كما هو الحال في الجزائر سنة 1971، وتنظيم ندوات ولقاءات علمية جهوية ودولية في كل من تونس والجزائر والمغرب وإنشاء تخصصات لسانية بكليات الآداب في المغرب العربي.

2– مرحلة التأثير والتوظيف بين الدرس اللساني والدرس اللغوي العربي:

أدى ظهور اللسانيات الحديثة في بداية القرن العشرين والتباين في مدارسها البنيوية واتصال العرب بهذه المدارس وتأثرهم العميق والآراء المتباينة أحيانا إلى ظهور تداخل مقابل وتباين في الدراسات اللسانية العربية المبكرة، فظهر التداخل بين مفاهيم« علم اللغة» و« فقه اللغة»، مثلما تبين عند عبد الواحد وافي، ويرى تمام حسان أن محاولات التجديد قامت على الاجتهاد الشخصي« ولم تقم على فلسفة لها عمقها في فهم اللغة»[1]. وتطور التداخل إلى مفاهيم اللسانيات التراثية العربية، ومفاهيم علم اللسانيات الحديث في دراسات إبراهيم أنيس. وقد حاول العلماء العرب المهتمون باللسانيات تقديم هذا العلم الحديث للدارسين والباحثين والقراء العرب على اختلاف مشاربهم، وقد أدى هذا التبسيط غير الواعي إلى دراسات غير علمية يحددها مازن الوعر فيما يلي:« إن الدراسة غير العلمية هي التي تستخدم أي مقياس من المقاييس العلمية المذكورة، لذلك فإن نتائجها ستكون عشوائية نزوية، المثال على ذلك الكثير من المقالات المنشورة في دوريات مختلفة في الوطن العربي، تلك المقالات التي لا تستند إلى أي مقياس علمي»[2]. والبعد عن العلمية يفضي إلى الغموض الذي يزيد الاختلاف والتناقض امتدادا، ولعل هذه الانطلاقة المشوبة بالضبابية أوجدت هذا النفور من لدن الطالب الجامعي تجاه مقياس اللسانيات، الذي يدرس على يد أساتذة يوظفون مصطلحات لسانية بترجمات مغايرة ومدلولات مختلفة. فالظاهر أن اللسانيات علم عميق يجب أن يوغل الباحث فيه.

[1]– تمام حسان: مفاتيح البحث في اللغة، ص13.

[2]– مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص12.

ولعل انتقال الاهتمام اللغوي العربي من البنوية الوظيفية إلى مفاهيم التوليدية التحويلية وضع التفاعل بين الدرس اللساني والدرس اللغوي على المحك، فقد وضح عبد القادر الفهري مفهوم النظرية اللسانية وهو يصدر فيها عن قناعة توليدية على أنها« بناء عقلي ينوء إلى ربط أكبر عدد من الظواهر الملاحظة بقوانين خاصة تكون مجموعة منسقة يحكمها مبدأ عام وهو مبدأ التفسير»[1]. وهذا يتفق مع دعوة أفرام نوام تشومسكي إلى تبنى أسلوب غاليلي البحثي في اللغة بصفة خاصة.

لا يمكن التسليم بكثرة المداخل إلى اللسانيات العربية على أنها بلغت شأوا تضاهي فيه اللسانيات الغربية التي جعلت النظرة إلى اللغة العربية بعقل جديد حاول تطوير منهج البحث وإثراء النظريات اللسانية انطلاقا من نصوص عربية خالصة، وقد بدأ الوعي اللساني في المغرب العربي منذ بضع سنين، وانبرت له ثلة من المهتمين، وانكب على ممارسته مختصون، ولكن لم يكن المناخ ملائما في المشرق العربي وذلك لقلة المجددين فيه ونقص الحركة اللسانية وكتاباتها. وغياب المناخ الفكري العام الذي يسمح بتطور هذا العلم، ولكن الجهود الآن حثيثة في المشرق من أجل تطوير هذا العلم لاكتشاف منافعه وتعدد مجالاته.

فاللسانيات ثقافة تؤثر في الجوانب القانونية والاجتماعية والنفسية والجغرافية والفكرية، وهي عامل بناء للثقافة العربية، من خلال فسح المجال للغة العربية وعاميتها، وعلينا أن نواجه هذا الواقع الفكري وأن نجعل للدرس اللساني الحديث والمعاصر مكانة لا تنفي ذاتيتنا وخصوصيتنا في الدرس اللغوي العربي وأن يكون التأثير والتأثر في حدود العقلانية، لنقدم اللغة العربية في المستقبل كحقل معرفي يستفاد منها في وضع أسس هذا العلم وفتح مجالات تدريسها لغير الناطقين بها، محافظين على النسق اللغوي العالمي الذي هو موضوع ومبتغى البحث اللساني، وحتى يصل الفرد العربي ليكون مستهلكا للسانيات يجب أن يخزن الكثير من الأدوات المعرفية« واكتساب جهاز مناظرة... وإمكانية تطبيق مبادئ اللسانيات تقتضي تجاوز العمل الأكاديمي المجرد إلى عمل تطبيقي تنعكس آثاره على

[1]- الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، 1985، ص13.

المشاكل العلمية التي يعاني منها الفرد والمجتمع»[1]. وبذلك يتحقق غياب التفاعل والتقاطع بين الدرس اللساني والدرس اللغوي العربي وفق شروط وظروف موضوعية وعلمية.

المبحث الخامس: اللسانيات والواقع اللغوي في الجزائر:

دخلت اللسانيات الجزائر من خلال بعض المقالات القليلة منذ بداية السبعينيات وقد استأنست هذه المقالات بما كتبه عبد الواحد وافي في كتابه الذي صدر سنة 1977 الموسوم بـ «الأصوات اللغوية». ويعد الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح من الجزائريين الأوائل الذين انطلقوا في تبيان طبيعة هذا العلم من خلال دراساته للتراث العربي في مصر والعلوم اللغوية الحديثة في أوروبا، وكانت رؤيته ثائرة وغير راضية على وضع اللسانيات في الجامعات العربية والجزائرية خصوصا« وهناك سبب آخر ملازم له وهو يرجع إلى شعورنا وشعور كل من ألم بشيء من هذا الفن بالفراغ المهول الذي يوجد الآن في صلب الدراسات العربية المتعلقة بعلم اللسان البشري العام... وكل ما هنالك هو محاولات شخصية ترمي إلى إدخال بعض المفاهيم في الدراسات الجامعية، وملاحظات مبعثرة يقتبسها الأساتذة من المؤلفات الغربية فيدرجونها في محاضراتهم»[2]. وتجسدت نظرة الأستاذ السلبية لهذه الجهود لأسباب ثلاثة:

1- إن مؤلفي هذا الميدان ليسوا من اللسانين فمعظمهم من علم الاجتماع أو علم النفس أو تاريخ الأدب.
2- الاقتصار على الكتب والمقالات الموجودة التي تعتبر الآن في أوروبا وأمريكا من الآثار البالية.
3- عدم التفات هذه المؤلفات إلى الآراء و النقائص والأخطاء التي احتوت عليها الآراء والنظريات الأوروبية[3].

[1]- الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، ص 12.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص 08.

[3]- المرجع نفسه: ص08-09.

والظاهر أن دخول اللسانيات إلى الجزائر كان مباشرا دون أن يمر بمرحلة التشكيك التي كانت في المشرق العربي ومصر خصوصا الذي يؤكده تمام حسان بقوله:« حين كنت أتولى تدريس علم الأصوات اللغوية لطلبة السنة الثانية بكلية دار العلوم بالقاهرة فيما بين 1953و1959كان الاتجاه العام بين أساتذة الكلية في ذلك الحين هو التشكيك في قيمة الدراسات اللغوية الحديثة ولاسيما عند تطبيق منهجها وأفكارها على دراسة اللغة العربية»[1]. ويمكن القول إن ظهور اللسانيات بالجزائر في هذا التاريخ مرتبط بالوضعية الجديدة التي تغيرت معها الكثير من الأشياء في العالم العربي ، ويمكن تحديد عوامل انتشار هذا العلم في الجزائر بمايلي:

1- القيام بدراسات جامعية وأطروحات من قبل الطلاب العرب الجزائريين في الجامعات الأوروبية والفرنسية خصوصا وركزت هذه الجهود على وصف الواقع اللغوي العربي[2]. والجزائري خصوصا.
2- تنظيم ندوات ولقاءات علمية محلية ودولية في مجال اللسانيات وقد كان لدول المغرب العربي الريادة في ذلك وقد أثمرت هذه اللقاءات ظهور المشروع الحضاري الكبير الموسوم ب« الذخيرة اللغوية» يشرف عليها الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح.
3- إنشاء تخصصات قائمة الذات في اللسانيات العامة لكليات الآداب لاسيما في تونس والمغرب والجزائر مثلا علوم اللسان بجامعة الجزائر وعنابة.

ولعل من أهم العقبات التي صادفت هذا العلم في الجزائر مشكلة اللغة العلمية والمصطلحات ومشكلة الأوهام العلمية الشائعة المسلمة، وأخطاء في الأصول المنهجية نفسها أو في تطبيقها على المبحث العلمي، وأوهام تتعلق ببعض النظريات العامة كانت سبب الأغلاط الجزئية الكثيرة في تفسير الظواهر اللغوية وتعليلها.

---

[1]- تمام حسان: العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 1973، ص7.

[2]- صالح القرمادي: تقديم ترجمة الطيب البكوش لكتاب، مفاتيح الألسنية لجورج مونان، ، ص أ-ب-ج.

1- الوضع اللغوي الجزائري وأهميته في البحث اللساني :

يشكل الوضع اللغوي الجزائري الراهن تحديات في الهوية والحداثة والتنمية يحتاج إلى صقل وصيانة بتوفير التأهيل العلمي القادر على تمحيصه وتقديم إنتاجات علمية دراسية فيه تحافظ على الخصوصيات الاجتماعية والموروث الثقافي التاريخي بدراسة المعطيات الموجودة والسعي لإيجاد نسق مفاهيمي يهدف إلى تأريخ الفكر اللساني الجزائري بوعي وموضوعية مع مراعاة الضرورة المنطقية والمنهجية التي تفرض على الكتابة اللسانية في الجزائر توظيف التراث والوقوف على الآلة الواصفة للغة بكل علمية وحسن تجاوبها مع الاستعمال اللغوي الحالي المتباين والمتعدد، لأنها ضرورة واقعية لا مفر منها.

فالإنسان الجزائري نشأ في وسط متعدد لغويا ومعقد مما حدد تطورا اجتماعيا في كنف التفاعل مع اللغات الموجودة(اللغة العربية، اللهجات الأمازيغية، اللغة الأجنبية) ويعتبر وليام مارسي(W marcais) أول من أطلق هذا المفهوم على وضع اللغة العربية التي تظهر عنده في شكلين اللغة الأدبية التي تعرف بلغة الكتابة، واللهجات المنطوقة التي كانت منذ القدم« لغة التخاطب الوحيدة في الأوساط الشعبية والمثقفة»[1]. ويربط مفهوم الثنائية العربية ويعتبرها وضعية لغوية ثنائية نسبيا مكونة من تنوعين تنوع عالي له قيمة اللغة الأدبية وتنوع أدنى للهجات.والظاهر أن هذا العالم لم يدقق جيدا في هذا الواقع اللغوي الجزائري، لأن هناك لغة ثالثة(بين بين) تأخذ من الطرفين وهي مزيج بين المستويين.

وتنطلق الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي من رؤية مخالفة لهذا المخطط المذكور آنفا الذي أصبح في نظرها غير قابل للتطبيق على اللغة العربية حيث تقول:« هذا مخطط جد صارم وثابت في رأينا مما يجعلنا نسلم بأنه دائم نظرا لاستقراره عبر الزمن»[2]. وانطلاقا من هذا تقترح تعويض فكرة الثنائية بمقاربة مخالفة ترتكز على فكرة السلم التواصلي، حيث يكون الحديث عن لغة واحدة هيكلة

1- w marcais. Langue arabe dans l'Afrique du nourd ? in revue pédagogique n°1 , Alger, 1931, P401 .

2- Khoula Taleb Ibrahimi : les algériens et leur(s) langue(s). P45.

تندرج ضمنها مستويات لغوية ذات علامة لمختلف البيانات التي تحدد عناصرها كالوسط العائلي والمدارس وهي لغة عربية تحت النمطية أو المعاصرة تلك التي المستعملة خارج المدرسة أو الجامعة.

لقد سبق وأن ذكرنا أهمية اللهجات حتى في بعدها التاريخي، فقد تفرد بعض العلماء والباحثين من المغرب العربي بالاطلاع على كتب نفيسة كتبت بلهجاتهم المحلية التي لا يستطيع فهمها المشارقة من العرب، ولعل اللهجات تختزن زادا لغويا قد لا تحتويه لغتنا الرسمية نفسها وتعد أكثر المستويات اللسانية احتياحا للمنهج الوصفي التاريخي غير أنه يمكننا أن نستغني جزئيا «أو حتى كليا بعد استقصاء التباينات من جهة والتوافقات من جهة ثانية بين التكلمات المحلية أو اللهجات المختلفة المتصلة عادة بما تدرس باللغة الوطنية أو الرسمية»[1]. وقد حددت الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي تعويض فكرة الثنائية بمقارنة مخالفة ترتكز على هيكلة تندرج ضمنها مستويات لغوية ذات علامة لمختلف البيانات التي تحدد عناصرها كالوسط العائلي والمدارس وقد حددت الأستاذة هذا الاستعمال المعياري إلى:

1- اللغة المعيارية النمطية ومثالها القرآن الكريم.

2- اللغة العربية النمطية أو المعاصرة كلغة الأدب والصحافة.

3- العربية تحت النمطية وهي تلك التي يستعملونها خارج المدرسة أو الجامعة.

4- العاميات(الدارجة).

فالطفل الجزائري قبل سن التمدرس مثلا يملك لغة خاصة بمحيطه في القرية، ولا يكون المستوى اللغوي الذي يستعمله له علاقة مع بقية المستويات[2].

وتختلف الازدواجية اللغوية في الجزائر عنها في البلدان العربية فالأولى تعني«التقاء لسانين مختلفين قد يكونا من أسرة لسانية واحدة»[3]. أما الثانية في البلدان العربية فهي ازدواجية جماعية مفروضة فرضا، ولعل تبعاتها تعود إلى أسباب تاريخية ويمكن أن نجد في الجزائر أنواعا من الازدواجيات

---

[1]- عبد الجليل مرتاض: في مناهج البحث اللغوي، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2003، ص98.

[2]- حفيظة تازوريي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري . دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2003، ص43.

[3]- أحمد بن نعمان: اللغة العربية وأسئلة التطور الذاتي والمستقبل، ص125.

أهمها:(الازدواجية العامة، والخاصة، والدائمة، والمرحلية، والفئوية، والإيجابية والسلبية) وتحاط هذه الازدواجية بهالة من النقاش العلمي الصريح والخفي، كان بعضها عامل بناء لغوي وكان الآخر عامل هدم لغوي، فالازدواجية التي تحافظ على نسق التعدد والتنوع وفق ايجابية البحث النزيه الذي يجعل باب الاجتهاد العلمي والتنافس المشروع مسموحا. أما أن توظف الازدواجية كعامل هدم لفتح الجروح القديمة وإضافة نزوة جديدة للتفكك والانقسام السلبي فهذه الازدواجية مرفوضة.

والظاهر أن الكثير من المقالات التي كتبها بعض الأعلام الجزائريين يمكن أن نعدها من الدراسات الجادة الواصفة لحقيقة الوضع اللغوي الجزائري، وتوجيه الباحثين لدراسة واستجلاء حقائق الوضع اللسانية وأبعاده الاجتماعية والدينية والثقافية، ونحاول في هذا المقام أن نورد نموذجين متناقضين اللذان يعدان في رأينا نموذجا يبين الكتابة اللسانية التي تنطق بصوت داخل المجتمع الجزائري، وحتى وإن كانت الرؤية الإيديولوجية القومية واردة لكنها لا تخلو من مسحة لسانية تستحق الوقوف عندها: فقد ورد على لسان الوزير الأول السابق: أحمد طالب الإبراهيمي ما يلي:« ولقد كثر الحديث عن الازدواجية اللغوية ورأينا من ينتصر لها بكل حماس، ومن يعارضها بكل شدة، ولكننا لم نجد من حد مضمونها وأبعادها، فإذا كان المقصود بالازدواجية العقائدية التي تتخذ اللغة العربية أداة للتعامل بين العوام والمباشر الشعبي، وتجعل الفرنسية لغة المدرسة والنخبة المثقفة، فإننا لا نرضى بذلك أبدا لأن الازدواجية لا تستند إلى دليل من المنطق القويم، والعقل السليم وحتى في البلدان التي يتفاهم فيها الناس بلغتين مختلفتين ولأسباب تاريخية أو عرقية فقد لوحظ أن التحدث في بلد واحد كثيرا ما أدى إلى الانقسام...»[1].

وبالمقابل قدم النوع الثاني فقال:« وأما الازدواجية التي لا تقوم على أساس عقائدي وكانت الظواهر التي تفرضها بعض الظروف الطارئة، فينبغي حينئذ أن تقبل بها كظاهرة تاريخية محتومة ومحددة العواقب أحيانا، لأنها تتبع فرصة الاحتكاك التي تفيدنا والاستفادة من العلوم العصرية، من الفكر العالمي»[2]. ويعكس هذا الخطاب الثنائية الموجودة في تحديد مفهوم واضح للازدواجية اللغوية وخفايا

[1]- أحمد بن نعمان: اللغة العربية وأسئلة التطور الذاتي والمستقبل ، ص128.

[2]- المرجع نفسه: ص129.

وأبعاد كل اتجاه، ويتحدد ذلك من خلال قناعات تعكس توجهات في معالجة هذه الظاهرة سعيا لعصرنة الخطاب اللغوي الجزائري المستعمل في المجتمع دون وضع قيود تؤدي إلى اختلاف التوازن في حصيلة الفرد اللغوية.

وقد عمدنا في الفصل النظري الثاني إلى تناول تاريخ تدريس اللغة العربية وخاصة في العهد العثماني، «لما للغة التركية من تأثير في الوضع اللغوي الجزائري الحالي ولذلك نجد مثلا أن العامية المستعملة في مناطق الجزائر العاصمة والمدية وتلمسان وقسنطينة. قد اقترضت الكثير من الكلمات التركية، وهذا ما اكتشفته بحوث جامعية لمرحلة التخرج ليسانس في اللغة والأدب العربي بإشراف أساتذة مختصين في دراسة اللهجات وتحليلها. في حين اقترضت عامية الغرب الجزائري وخصوصا وهران الكثير من الكلمات الإسبانية نتيجة احتكاك سكان المنطقة بلغة الكولون ذوي الأصل الإسباني» [1].

وهذا الاستعمال اللغوي يفتح الباب للاجتهاد اللساني في إيجاد العلاقات الموجودة بين الألفاظ الأصلية والألفاظ الدخيلة وقابليتها للتأليف والانسجام في اللغة الهدف وهي ميادين بحثية تحتاج إلى النخبة الواعية المحللة للموضوع .

وإذا أمعنا النظر مليا في كيفية وطريقة نطق وكلام الجزائري بالعامية نجد تقاطعا صوتيا في طريقة النبر والرفع والخفض في الصوت شبيها بنطق الفرنسية ولا يمكن أن نتحقق من ذلك إلا إذا كانت المقارنة انطلاقا من المختبر الصوتي، وقد جعل هذا التقارب الصوتي انسجام بعض الأصوات والكلمات الفرنسية داخل العامية الجزائرية دون أن نحس بثقل، وهذا راجع إلى الامتداد التاريخي للفرنسية في الجزائر الذي دام القرن والثلاثين سنة، إذ ظلت اللغة الفرنسية أداة للعمل حتى بعد الاستقلال، ووسيلة للاتصال في بعض الأسر المثقفة، وقد بقيت جل الأقسام في الجامعات الجزائرية تعتمد على الفرنسية حتى بعد تاريخ التطبيق الفعلي للتعريب بإنشاء المدرسة الأساسية سنة 1978، وانتقل بعد ذلك تدريس اللغة الفرنسية من السنة الثالثة إلى الرابعة ابتدائي كما عرف التعليم الثانوي

[1]- حفيظة تازوربي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص45.

تعميما لاستعمال اللغة العربية نهائيا في السنة الدراسية 1988-1989[1]. ومن ذلك الوقت أصبحت الفرنسية تعلم كأية لغة أجنبية أخرى.

ويظهر جليا أن الوضع اللغوي الجزائري ميدانا فسيحا للبحوث اللسانية النظرية واللسانية التطبيقية الميدانية التي تتراوح بين مواضيع الاستعمال اللغوي والاكتساب اللغوي لإحاطة الخريطة اللغوية الجزائرية بعناية بحثية فائقة فالمتعلم الجزائري ينشأ في وسط لغوي خاص يتميز بالتعقيد، نظرا لتنافس اللغات المذكورة مما يثير التساؤل عن طبيعة اللغة التي يكتسبها المتعلم داخل المدرسة والجامعة.

2- المعطيات اللسانية ودورها في تدريس اللغة العربية :

شرع البيداغوجيون الجزائريون ابتداء من سنة 1965 في التفكير في منهجية جديدة لتعليم اللغة العربية للمبتدئين، وقد صادف ذلك مرحلة ازدهار البيهايفورية في الولايات المتحدة و أوروبا، فكانت هذه المبادئ بمثابة الأساس النظري الذي بنت عليه المنهجية السمعية الشفاهية(laméthodologie audio visuelle)، وقد ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية وعرفت انتشارا واسعا خلال السنوات 1950- 1965[2]. ويمكن الاعتقاد أن هذا المنحنى طرح ضرورة الاعتماد على المختبر اللغوي في وضع مادة اللغة تحت إجراء التجريب والتطبيق.

ولعل المرجع المنهجي الذي انطلقت منه هذه الأفكار يتمثل في الأعمال التي قام بها بعض اللسانين الأمريكيين على رأسهم(بلومفيلدBloomfield) الذي وضع المنهجية السمعية الشفاهية في تحليله التوزيعي للغة وفق محورين صرفي وتركيبي، ويمكن تلخيص هذه المنهجية في[3]:

1- تقديم اللغة المراد تعليمها في شكل حوار يسجل على أشرطة مغناطيسية تتحول بعد ذلك إلى مخابر اللغات.

1- Khoula Taleb Ibrahimi : : les algériens et leur(s) langue(s). P39.

2- ChristionPuren, histoires des méthodologies, p296.

3- ibid : p 307

2- الاهتمام بالمنطوق والمسموع قبل المقروء والمكتوب ومن ثمة العمل على تنمية اللغة الشفاهية.

3- الاعتماد على التكرار الشفاهي المكثف من أجل ترسيخ الجمل المثالية.

4- التكثيف من المحاكاة والحفظ ثم استعمال التمارين البنيوية(استبدال، تحويل، تعويض).

ونعتقد أن هذه النقاط المذكورة بداية تواصل بين اللسانيات العامة النظرية واللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة خصوصا فالجانب الزئبقي لظاهرة اكتساب اللغة يوجه البحث دوما إلى الكشف عن إجابات وحلول، وهذا ما يولد المتعة والحاجة إلى أن نتعلم الكيفية الصحيحة. فالإحاطة بالأسس النظرية لتعليم اللغة تقوم أساسا على قواعد ضرورية لفهم المناهج والأساليب وكيفية استخدامها، بحيث أن دراسة اللسانيات التقابلية وحدها تمكن متعلمي اللغة من العمل داخل البنية اللغوية وقد يكون هذا من مهمات التطبيق. ففي العربية يمكن فهم الجملة التالية اشترى الطفل هدية لأمه.

يمكن فهم هذه الجملة من خلال نظامها الداخلي والذي يعطيها معنى من خلال مايلي:

1-اشترى هدية لأمه.

2-اشترى لأمه هدية.

3-هدية اشترى لأمه.

4-لأمه اشترى هدية[1].

فالنظام السطحي للجملة العربية خاضع لاعتبارات تنظيمية متعددة ترتبط بأواخر الكلمات، وهذا ينعدم في اللغة الإنجليزية التي ترتكز على ترتيب الوحدات اللغوية ترتيبا أفقيا.

وتهتم المنهجية السمعية البصرية بتعليم المستوى الشفاهي من اللغة بغية تمكين المتعلم من التخاطب، وتعتمد على الحوار كما يجرى في الحالة الطبيعية، ولذلك تستعمل الصور والأفلام ،

[1]- مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص34.

الحاملة للخطاب اللغوي على الحوار ، وللظروف والأحوال المشكلة له، والتي تساعد المتعلم على فهم النصوص ومحاكاتها وترسيخها بواسطة دون لجوء الأستاذ إلى التفسير أو إلى استعمال اللغة الأم[1].

ولقد كان لمبادئ وأهداف هذه المنهجية مع جيلها الأول خصوصا. ولمبادئ المنهجية السمعية الشفاهية أيضا أثرا في تفكير المنهجيين الجزائريين السمعية الشفاهية أيضا لتعليم اللغة العربية عرفت بطريقة« مالك وزينة» وذلك ما يظهر جليا في تعليمات 1965 من خلال تركيزها على تعليم اللغة الشفاهية بواسطة الحوار، واعتمادها السند البصري،. وقد استمر تطبيق هذه الطريقة قرابة خمس عشرة سنة وجهت لها العديد من الانتقادات.

وقد تأكد تباين هذه الطريقة حتى عند واضعيها، فقد بين عبد القادر فوضيل قائلا:« لم تعد صالحة لتعليم اللغة الوطنية نظرا لأنها طريقة تلقينية يهتم فيها بالجانب الصوري على حساب الجانب الوظيفي، وبالتعبير النمطي على حساب التعبير التلقائي، وبالتحفيظ والتسميع على حساب الاستعمال»[2]. ولهذا كان لزاما أن يعاد النظر في هذه الطريقة وفي منهجية التعليم بشكل عام.

ومهما يكن من أمر في تحقيق الغايات، فقد كان للمعطيات اللسانية، والتوجهات السياسية الأثر الواضح في تعليم اللغة العربية، فمن النظام الاشتراكي إلى التخلي عنه إلى النظام الديمقراطي الذي رسمت السياسة التربوية في ظله، فقد عرفت الجزائر في السنوات الأخيرة تحررا في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية، ودخلت بذلك اقتصاد السوق، مما فرض على المؤسسات التعليمية تزويد المتعلم بالأدوات الفكرية ومختلف المهارات التي تجعله قادرا على تصور وصوغ مشروع فردي أو جماعي[3].

1- demis Girard, linguistique applique et didactique des langues Armand colin , paris, 2ems, 1972.

2- عبد القادر فوضيل: هيا نتحدث طريقة في تعليم التعبير والمحادثة لأطفال السنة الأولى من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1983-1984، ص 5-6.

3- هذه الفلسفة قام من أجلها النظام الجديد(ل، م، د) في الجامعة الجزائرية وغيرها من الجامعات العربية والغربية.

كما أن انتقال الجزائر من نظام الحزب الواحد وما يحمله من حمولات لسانية سياسية فكرية إلى نظام التعددية الحزبية وما جاءت به من تعددية اصلاحية فبرزت بذلك آفاق ديمقراطية عمل النظام التربوي والجماعي على تكريسها.

وقد عرف الميدان السياسي المصادقة على دستور 1996 الذي يحدد الهوية الوطنية المتمثلة في الإسلام عقيدة و سلوك حضارة، وفي العروبة حضارة وثقافة ولغة وفي الأمازيغية ثقافة وتراثا وجزءا لا يتجزأ من مقومات الشخصية الوطنية، وهي معطيات لسانية دينية قومية جعلت النظام التعليمي العام يسعى لتكوين مواطن معتز بأصالته ومتمسك بمكونات هويته.

كما يفرض التطور الذي يشهده العالم في مختلف الميادين الثقافية والتكنولوجية، اهتمام المشروع التربوي الجامعي بها، لتقديم فرصة التكييف مع التطورات الجديدة، ولا يتحقق هذا إلا بتوظيفها في المناهج التعليمية، وتبرز هذه التحولات جميعا ضرورة مراجعة الغايات المنصوص عليها وإحداث تفعيل حقيقي في ميدان تعليم اللغة العربية بالجزائر.

2–تدريس اللسانيات في الجزائر بين بدعة الانفتاح وأزمة الاعتماد :

1– المنطلقات النظرية المعتمدة:

ويقصد بها أهم المرجعيات والمصطلحات المعرفية التي اعتمد عليها الباحثون والدارسون الجزائريون في النهل من هذا العلم وسبر أغواره. فاللسانيات علم حديث أخذ يشق طريقه في مطلع القرن الماضي، وقد سجل حضوره في الجامعة الجزائرية نسبيا في مطلع السبعينيات.

وما أتى به هذا العلم الجديد لم يكن موضوع تسليم مطلق من قبل الباحثين الجزائريين، وخاصة حين رأوا أن أقطاب هذا العلم مثل تشومسكي ما زالت آراؤه موضع نقاش ودراسة ولم تقل اللسانيات كل ما يريد هذا الرجل قوله. وانطلق فريق آخر من الباحثين الجزائريين يشيدون ويهتمون بالنظرية التوليدية التحويلية، وشاركوا في الندوات والملتقيات ظنا منهم أنها الأنسب لدراسة التراث اللغوي العربي، منطلقين من مقاربة تحتاج إلى الكثير من الإمعان بين النحو التوليدي عند تشومسكي والنحو التفريعي عند الخليل بن أحمد.

كما ينظر الباحث اللساني الجزائري باهتمام بالغ لما حققه علم اللسان الحديث من مكانة مرموقة بلغها بين شتى العلوم والمعارف الإنسانية، وخاصة تلك المفاهيم والنظريات التي ظهرت على يد(دي سوسير) من خلال منهجه الجديد في دراسة الألسنة البشرية جاعلا علم اللسان (اللسانيات) علما مستقلا قائما بذاته، وميدانا لالتقاء الكثير من العلوم والمعارف، وأداة لتطويرها وإثراء مبادئها ونظرياتها.

ولئن كانت اللسانيات قد نالت- عند الغربيين بمراكز البحث ودور الجامعات وفي المدارس والثانويات- حظها كاملا غير منقوص فإنها في بلداننا العربية، وفي بلدنا الجزائر بالتحديد ما تزال في مرحلة التعريف وحاول بعض الباحثين في الجزائر والعرب أيضا انطلاقا من مرجعيات عربية أن ينحو إلى اللسانيات التوفيقية التي تقوم على مزج المقولات النظرية الغربية الحديثة بمقولات نظرية النحو العربي.

وكان هذا الموقف« هو الموقف الأساس في اللسانيات العربية، على الرغم من النقد الذي وجهه اللسانيون العرب إلى نظرية النحو العربي، إذ لم يستطيعوا أن ينتجوا درسا لسانيا منبثقا عن أصله التراثي، يعلن القطيعة التامة مع التراث النحوي القديم، إذ كان هذا يعني(تعريبا) ثقافيا يهدد الهوية الثقافية الإسلامية»[1]. وهذا سجال معرفي لساني لايزال قائما في المناقشات والندوات والمؤتمرات الجامعية الجزائرية.

وكانت الجامعة الجزائرية ميدانا فسيحا لهذه التقاطعات، وكان الأساتذة المشتغلون في ميدان اللسانيات يجابهون بردود فعل مناهضة لنشاطهم، وخاصة إذا تعلق الأمر بالمطابقة بين اللسانيات الغربية والتراث اللغوي العربي، ويتجلى ذلك في أسئلة الدهشة التي يقدمها الطلبة للأساتذة عن إمكانية هذه المقاربة مستشعرين صعوبة تقديم المناهج اللسانية الحديثة ومحاولة إقناع المتلقي بذلك. وفي ذلك يقول محمود السعران:« إن أغلب المنشغلين باللغة العربية يرفض النظر إلى هذا العلم الجديد، أو لا يحاول تفهمه، أو يعجب أن ما في يده من علم قد يحل محله علم آخر حادث وافد

[1]- حيدر سعيد: اللغة العربية واللسانيات الحديثة، مجلة الأدب المعاصر، بغداد، عدد49، 1998، ص117.

من البلاد الغربية»[1]. وقد أثير هذا الإشكال عند عبد الرحمن أيوب عن اللسانيات بقوله:« لا تزال في جامعات العالم العربي ومعاهده أمرا جديدا غريبا»[2]. لكن نجد ذلك نسبيا إذ بلغت بعض الدول في المغرب العربي(المغرب، تونس) مكانة محمودة في هذا العلم.

فالباحث اللساني الجزائري مطالب بأن يجعل تخصصه موضة يسعى الطلبة المتعلمون لها على أن يعرف المتقدمون عنهم في هذا العلم وجوب التحرز وعدم الغرور وإطلاق العنان للأحكام المسبقة ففي ذلك مغبة وقصور عند بعضهم و« يتجلى عند خريجي التخصصات اللغوية وحاملي الشهادات العليا، إذ إن كثيرا من هؤلاء بمجرد حصولهم على شهادة الماجستير مثلا يعد نفسه منظرا في علم اللسان(ينتقد ويصوب ويخطئ) وكأنه أوتي مجامع الكلم، وهذا خطأ وتعد صارخ، إذ هناك فرق كبير بين مدرس علوم اللسان واللساني المنظر في علم اللسان»[3].إذ لابد أن تكون معلوماته مبنية على تحليل دقيق خالية من الملاحظات العابرة.

2- تدريس اللسانيات في الجزائر بين التراث والحداثة :

إن قصور الكثير من الباحثين في اللغة والأدب عن امتلاك ناصية اللغات الأجنبية في الجزائر أحدث عندهم ضررا نتيجة جهلهم المفاهيم الأساسية للسانيات بلغتها الأصلية، مما جعل هؤلاء يصدرون أحكاما قاسية عليه واعتباره في فصول القول ولا طائل من دراسته. وهناك فريق آخر اطلع على اللغات الأجنبية ولكنهم لم يطلعوا على التراث العربي القديم، فحاربوا كل ما هو قديم، وأتوا بمفاهيم ومقاييس غريبة أرادوا تطبيقها على اللغة العربية، بحجة تقدم هؤلاء وتأخر أولئك، والغريب أنهم عاشوا فسادا حتى في المفاهيم الغربية« النزعة التي لا تريد أن تتجاوز الوصف للظواهر، وتنبذ كل تعليق وتقدير، ثم إنها ترمي إلى تقديم الألسنة(فليست معيارية إلى حد التعبير فقط) الذي تندرج فيه، وينطبق أصحابها دائما من كلام المسموع فهذه النظرية البنيوية التي مضى عليها وقت»[4].

1- محمود السعران : علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي ، ص18.

2- عبد الرحمن أيوب: العربية ولهجاتها، معهد البحوث والدراسات العربية، عالم الكتب، القاهرة، 1986، ص02.

3- التواتي بن التواتي: مفاهيم علم اللسان، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2008، ص05.

4- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص75.

وقد تشبع بعضهم بهذه الأفكار المتباينة فانتقلت من خلاف غربي إلى خلاف عربي بين الباحثين والأساتذة والطلبة أيضا، فاستبدلوا تقليدا بتقليد دون نظر سابق للنظريات الغربية وكأنها حقائق مسلمة ولم ينظروا إلى مدى ملاءمتها للعربية وبالتالي قدرتها على استيعاب الظواهر المختلفة ويحدد الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح ذلك في نزعتين:« نزعة تعتقد أن كل مفهوم تعبر عنه اللغة الأجنبية فهو صالح للاستهلاك ولابد أن يبحث له عن مقابل عربي.. ونزعة أخرى تؤمن بما يسمى بالايجابية فقالت فيها حتى صارت لا تعترف بأي بحث تحليلي غير الوصف المجرد للواقع»[1].

وهكذا تهدر وظيفة البحث الجامعي بين قصور المحيدين وقصور المتمسكين في حين كان على الجامعة العربية والجزائرية خصوصا إحداث نقلة نوعية في دراسة مادة اللغة وسبر مناهجها وبخاصة مستوياتها اللغوية فالمفروض أن تفرض الجامعة الرائدة نفسها في توجيه عملية التعليم في المدارس طبقا لأحدث المناهج المقترحة، وأن تكون معاهد العلم مجالات تجريبية لبحوث العربية قبل أن تكون حقول تجارب للعلوم الأخرى كالرياضيات واللغات الأجنبية الأخرى.

وقد فرض هذا الواقع التعليمي لمادة اللسانيات مجموعة من الأسئلة أهمها:« لماذا تنغلق المادة على المبتدئ والمتقدم في ذات الآن؟ ما هذا الإحساس الغريب عند اللسانيين؟، من شاب منهم، ومن شب بخطورة الظروف، وضرورة التجند دون انقطاع أو فتور؟ ما هذه السرعة التي تطوى بها الإشكاليات؟ ما هذا القلق والتوتر المستمر الدائم؟ ما هذا الصراع مع النفس على حد تعبير أنشتاين»!

والهاجس الحقيقي وراء هذه التساؤلات هو الهاجس التعليمي والرغبة في تقويم التجربة اللسانية في الجامعة العربية والجزائرية، فاستيفاء غرض البناء السليم للسانيات العربية هو العودة للنصوص الأصيلة التي حملها إلينا التراث بتفتح وبدون عقدة لإعادة استنطاقها قصد إخراج ما يمكن إخراجه خدمة لعربية اليوم.

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص75.

2- تحديات الجامعة الجزائرية في تدريس اللسانيات :

تعد الجامعة الجزائرية إحدى مؤسسات النظام التعليمي التربوي وهي ذات بعد نفعي للمجتمع فهي« نقطة انطلاق في خدمة التنمية وتطوير المجتمع ماديا وفكريا»[1]. فهي نظام تعليمي ينقسم إلى هياكل بيداغوجية وتنظيمية، فهي تتشكل من مجموعة من الكليات العلمية، وتحتوي كل كلية على مجموعة من الأقسام حسب التخصصات، وتسعى الجامعة على تحقيق أهدافها البيداغوجية من خلال أجرأة البرنامج التعليمي المخصص لكل سنة وطرح مجموعة من المواد التعليمية التي تتكامل لتحقيق أهداف المناهج.

إن الجامعة مركز رسمي ومؤسسة أكاديمية تسعى لإنتاج المعرفة وتطوير المعارف السابقة للمتعلم، حيث تسير جنبا إلى جنب مع وظيفة البحث العلمي، وربط الطالب بالماضي وربطه بالحضارات السابقة وربطه بما تركه له الأولون، فهل تحققت هذه الأهداف المسطرة للجامعة عند الطالب الجزائري؟، وهل الجامعة الجزائرية مؤهلة لتكوين الطالب في تخصص اللسانيات، ودفعه إلى الاكتشاف والإبداع واستثمار ما درسه في حياته اليومية؟

فمادة اللسانيات في الجامعة الجزائرية قائمة على العديد من المناهج التعليمة الخاصة ذات البعد والثروة المعرفية الخصبة، تسعى لتحقيق نقلة نوعية للطالب فكريا وثقافيا ومنهجيا، موضوعها أساسا هو النظريات اللسانية المتمثلة في نشأتها وتطورها ومبادئها واتجاهاتها ومناهجها التحليلية وأعلامها ومصطلحاتها بما تحمله من مفاهيم نظرية« و سواء كان ذلك على الصعيد النظري أم التطبيقي وتبليغه أن اللسانيات آلية إجرائية تعين على تطوير وسائل التعليم وتساهم في إعادة وصف اللغة بكيفيات أيسر وأرقى مما كانت عليه في الدراسات اللغوية القديمة»[2]. وتسعى إلى تحقيق« ما

[1]- صالح بلعيد: مقاربات منهجية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004، ص 29.

[2]- عبد السلام المسدي: الهوية اللغوية ورياح السياسة، مجلة الفكر الرقمية: http : hafkaronlime : org / ARABIC/ ARCHIVES/ SEP. oct 2004 mseddi. html.

وصل إليه العقل في مجال وصف وتحليل الظاهرة اللغوية... وما يمكن أن يقدمه من خدمات جليلة للإنسانية»[1].

حيث تقدم « لطلبة السنة الأولى في فترة زمنية محددة ومخصصة، مقسمة إلى حصتين، حصة نظرية وحصة تطبيقية، أي بنسبة ساعة ونصف لكل حصة، لها برنامج يدرسه أساتذة مختصون في اللسانيات العامة»[*]. والملاحظ أن من يدرس هذا العلم في الجامعة الجزائرية جلهم خارج التخصص فبعض الأساتذة متخصصون في التراث اللغوي العربي القديم دون العلوم اللسانية الغربية والبعض الآخر متخصص في الأدب دون اللغة، وقد أحدث ذلك ارتباكا واضحا في الأداء التعليمي لهذه المادة المهمة .

وقد تم ترسيم تدريس اللسانيات في الجزائر بعد صدور المرسوم الوزاري الصادر عن وزارة التعليم والبحث العلمي في جوان 2002 حيث أصبحت اللسانيات وبالتحديد« مادة اللسانيات العامة تدرس لطلبة السنة الأولى من التعليم في مرحلة الليسانس».

3- طريقة الجامعة الجزائرية في تدريس اللسانيات :

أ- المحتوى التعليمي :

إن المحتوى التعليمي لمادة اللسانيات يعد عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية لأن التعليم يمارس دائما بفضل مواد دراسية يهدف من خلال مضامينها إلى تحقيق أهدافه العامة والخاصة... وذلك أن محتويات التعليم تبقى من أهم المعطيات التي نحدد وفقها أهدافنا وغاياتنا، لأن

---

[1]- نعمان بوقرة: مشكلات تدريس المدارس اللسانية، مجلة التواصل، عنابة، الجزائر، العدد8، 2001، ص52.

[*] – يعد الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح رائد اللسانيات في الجزائر، بحثا و تدريسا، فهو أول من درسها باللغة العربية لأول مرة في المغرب العربي بكلية الآداب بالرباط سنة 1960، وفي الجامعة الجزائرية باللغتين العربية والفرنسية أواخر الستينيات وبداية السبعينيات في المعهد الذي كانت ترأسه(حولة طالب الإبراهيمي: مبادئ اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006، ص5). وقد كان لي شرف الدراسة عند هذا الأستاذ بجامعة الجزائر في تخصص الدراسات اللغوية النظرية قديما وحديثا، وبعد أن نلت شهادة الماجستير في جانفي 2004 وعدت إلى جامعة سكيكدة، وجدت الكثير من الأساتذة يستعملون مصطلحات لسانية بمدلولات مختلفة عما درسته في العاصمة، بل الأكثر من ذلك أن الكثير من طلبة الدكتوراه الذين تقدموا بمشاريع بحث، تصنف ضمن تخصص أدب بجامعة قسنطينة تصنف ضمن تخصص لغة بجامعة عنابة.

الصياغة الإجرائية للأهداف لا تستقيم إلا بمراعاة طبيعة المادة المدروسة وخصوصياتها وما تتطلبه من قدرات[1]. ومما يلاحظ على المحتوى التعليمي لمادة اللسانيات وتخصصاتها في الجامعة الجزائرية مايلي:

1- لم تحدد المنظومة الجامعية الأهداف المتوخاة من تدريس اللسانيات بأحكام ليتسنى لها الربط المباشر مع المحتوى التعليمي مما أدى إلى انحراف العملية عن مسارها.

2- كثرة أخطاء بعض الأساتذة في شرح محتويات البرنامج وخاصة إذا كانوا خارج الاختصاص.

3- غياب التوازن في المحتوى التعليمي بين شموله وعمقه، فالطالب بحاجة إلى تبسيط في المحتوى واستقبال مفهومه ووضوحه.

4- وضع المحتوى التعليمي الذي يراعي الميولات الخاصة للطلبة وأن تكون المواضيع مناسبة لتطلعاتهم وآفاقهم الفكرية.

5- غياب المعارف السابقة التي تعين الطالب على فهم هذا المحتوى المقترح، وذلك لغياب تكوين قاعدي لهذا العلم في المراحل التعليمية قبل الجامعة.

6- غياب سياسة واضحة في وضع الاختبارات، وعدم التركيز على الجهد الشفاهي المبذول من طرف الطالب الذي يكون عادة إثراء للمحتوى التعليمي الذي يقدمه الأستاذ فتقويم اللسانيات في الجامعة الجزائرية يعد عملية إصدار حكم على مستوى الطالب وليس تقييمه.

7- غياب العروض المكملة للمحتوى التعليمي من طرف الطلبة الذين يقتصرون على أعمال جاهزة من بعض المواقع الإلكترونية، أو البحث في أعمال سابقة للطلبة.

ب- الأنشطة التعليمية وغياب الوسائل :

مما يلاحظ على تدريس اللسانيات في الجامعة الجزائرية أنها تفتقر إلى أبسط وأيسر الوسائل التعليمية كالصور الفوتوغرافية والمجسمات والخرائط الجغرافية والكرات الأرضية والعرض

1- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص88.

السينمائي، فكيف مثلا أن نشهد عرض لمحاضرة مترجمة إلى العربية يقدمها أفرام نوام تشومسكي ثم تناقش وتحلل من قبل الأساتذة والطلبة فالفائدة تكون أثمن من خمس محاضرات نظرية حول النظرية التوليدية التحويلية. كما أن الطالب الجزائري يعيش في فضاء مغلق، فلا صلة له بالمواقع التي تعرض أعلام اللسانيات وتتبع أخبارهم وإنجازاتهم، كما أن هناك منتديات عربية خاصة باللسانيات المفتوحة على جميع الراغبين في المشاركة للاستفسار والسؤال عن أي قضية لسانية.

وبذلك تعد الوسائل والأجهزة التعليمية أدوات ضرورية في صميم العملية التعليمية، وحاجة لا غنى عنها في تيسير تدريس اللسانيات وزيادة فعاليتها في تشويق الطلبة ودفعهم إلى الإقبال على الدراسة اللسانية ، بالإضافة إلى أنها تدعم الفعل التعليمي وتحوله من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل الإيجابي.

4– عقبات اللسانيات في الجامعة الجزائرية :

إن اللسانيات كعلم شهير لا يعكس سهولة أخذه عند المتعلم فهناك صعوبات تواجه المهتم بها وذلك من خلال منحنيين:

- الأول خاص بطبيعة العلم ذاته.
- الثاني خاص بقلة الأدوات المعرفية الموظفة.

فمستهلك اللسانيات بحاجة على الدوام لأدوات معرفية و إمكانيات للاستفادة من هذا العلم عمليا لتطبيق مبادئها في معالجة بعض المشاكل التي تخص الوضع اللغوي، كوضع المصطلح العلمي والتقني، وتناول قضايا التعليم ببرامجه ووسائله كوضع الكتاب المدرسي، وتأليف القواميس والكتب النحوية واللغوية.

وقد يشترك في هذه الصعوبات المتعلم المتلقي سواء كان عربيا أو جزائريا ومن ذلك مشكل الانغلاق على اللسانيات بالنسبة للقارئ« وجوهر الانغلاق مرده ما يفترض في مستهلك اللسانيات من تخزين لأدوات معرفية واكتساب المهارات مناظرة قد لا يتوافران بسهولة خصوصا وأن كثيرا من هذه الأجهزة ليست صريحة في كثير مما كتب بل هي ضمنية، لا يهتدي إليها إلا المختص الممعن

النظر»[1]. وإذا كان هذا الحال بالنسبة للباحثين والدارسين، فكيف يمكن للطلبة المبتدئين الانفتاح على هذا النوع من المعرفة، والإقدام عليه والاستفادة منه؟.

وقد يجد الطالب الجزائري صعوبة حين يسأل عن أحد محاور المدارس اللسانية، إذ لا يجد أحيانا ما يقول حيث تبدو له المادة صعبة وجافة، أو ما قد توهم أنه صعب فاستصعبه، ولذلك فما يقدم له أثناء الدرس لا يجد عنده صدى، وينفر منه، ويحفظه على غير رغبة منه. وبالتالي يكون تحصيله في مادة اللسانيات ضعيف و علاماته تدل على ذلك، فأغلب الطلبة علامتهم ضعيفة. فما هي يا ترى الأسباب التي تحول دون الاستفادة من هذا العلم وتوظيفه في خدمة اللغة العربية ولعل أسباب ذلك مايلي:

– صعوبة إدراك المادة ذاتها في هذا العلم الحديث الذي تنزع مفاهيمه ونظرياته إلى قدر كبير من التجريد والتعقيد باعتبارها تسعى– في كثير منها– إلى صورة البحث اللغوي والتعامل مع مادته وفق مبادئ التعقيد النموذجي المجرد ، وتشهد في أبعاده المنهجية غرضا شموليا عاما يسعى إلى وصف جميع اللغات البشرية متجاوزا فيها مراعاة التفاصيل والخصوصيات ،كما نجد وجهات نظر متعارضة تدور حولها مناقشات صعبة لا طائل من ورائها يعسر فهمها أحيانا حتى على بعض المختصين في النظرية اللغوية. وقد تصاغ صياغة بطريقة رياضية مبالغ فيها أو تعرض كمصطلحات منطقية مغلقة برموز سطحية مما يحدث نوعا من الإحباط لدى الدارس إذا لم يكن مستعدا لذلك. ويظهر هذا في علم اللغة الوصفي وهو الميل نحو الإبهام والغموض ، وإن النزول بعلم اللسان إلى مستوى القضايا أو النظريات الرياضية هو اتجاه بدأه (بلمسيلن) « فيما سماه بالتحليل شبه الرياضي للغة، وهذا لا يحقق أي منفعة لا لعلم اللسان ولا للرياضيات، إذ أن موضوع علم اللسان هو اللسان، وإذا عجز هذا الأخير أن يجعل نفسه واضحا ومفيدا في أبحاثه وموضوعاته التي يتناولها من غير الاستعانة بعلم لا توجد بينهما علاقة واضحة فقد فشل في أداء مهمته»[2]. ولهذا فإن الصورة التي عرضت لها بعض

[1]– عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية ، ص12.

[2]– التواتي بن التواتي: المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، 2000، ص3-4.

النظريات اللسانية على شكل معادلات رياضية(في مثل كتب عن نظرية النحو التوليدي) تدعو الطالب إلى أن ينفر منها ويستصعبها.

ولا يتعارض مع قول العالم اللساني عبد الرحمن الحاج صالح حيث يقول:« إن النظريات اللغوية التي كانت جديرة بأن تلفت نظر الباحثين في ميداننا هذا هي النظريات التي استطاع اللسانيون الملمون بالمنطق الرياضي أن يصوغوها صياغة رياضية وهو أمر طبيعي، إذ كل ما لم يحدد بدقة لا يمكن صوغه صياغة رياضية وكل ما لا يمكن أن يصاغ هذه الصياغة فلا سبيل إلى استغلاله بالنسبة للآلة»[1].

ويقصد هنا اللسانيات الحاسوبية، لأن العلاج الآلي للغة يتطلب معارف أساسية ومتخصصة تنتمي إلى عدة مجالات وبخاصة النظريات اللغوية التي لها علاقة بهذا الميدان وأن تجرى عليها صياغة رياضية دقيقة.

وقد تسبب صياغة المصطلح اللساني، إشكالية في الأقسام وإرباكا في التحصيل لدى الدارسين الذين ترعرعوا على تلقي هذا العلم من خلال الكتابات العربية، تلك الكتابات لا تتفق إلا في القليل النادر في شأن اختيارها للمصطلح العربي المقابل للمصطلح الغربي، وذلك إما لاختلاف الأذهان وتفاوت درجاتها إزاء ما وضعه الغربيون بلغاتهم طبعا، من مبادئ ونظريات وإما لانطلاق حركة الترجمة العربية من المبادرات الفردية التي من شأنها أن تكرس موقف الاختيار الحر وتعيق المبادرة في توحيد المصطلح اللساني، وذلك في غياب هيئات متخصصة تقوم على مبادرات علمية جماعية يكون لها حق مراجعة المصطلح واختياره وتثبيته كما هو الحال في المجامع اللغوية.

ويقول في هذا الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح:« إن المجامع اللغوية قامت بعمل عظيم منذ نشأتها تشكر عليه...فقد بذل كل مجمع وكل عالم فيه مجهودات جبارة تستحق كل الثناء إنما الذي

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص80.

تتصف بعض الأعمال العلمية اللغوية وبالتالي تعذر الاستجابة لمتطلبات العصر، وتنحصر النقائض في نظرنا في وضع المصطلحات وغيرها من الأعمال الخاصة بتحقيق اللغة وإثرائها في أمور ثلاثة:

- اعتباطية العمل عند الكثير من اللغويين أي عدم خضوعه لضوابط علمية وذلك بعدم مراعاته لمعطيات العلوم اللسانية الحديثة بصفة خاصة ومنهجية العلوم الاجتماعية بصفة عامة.
- حرفية العمل أي اقتصاره على البحوث الفردية التي هي أشبه شيء بالصناعات التقليدية يعتمد فيه على المعالجة اليدوية كالنظر الجزئي في القواميس، والاقتصار على جزء العديد من المعلومات بالأيدي العزلاء.
- عدم شموليته بعدم الرجوع إلى كل المصادر العربية التي يمكن الاستقاء منه وخاصة المخطوط منها وجميع المراجع الأجنبية التي يمكن استغلالها لتحديد المفاهيم الحديثة».

إن نقص الاهتمام باللسانيات من حيث هي مجال حيوي يمتلك من الأهمية ما يجعله أداة ضرورية للكثير من المعارف والأنشطة الفكرية والفنية والعلمية، ومن أبرز مظاهر نقص الاهتمام بهذا العلم في بلداننا العربية وفي الجزائر، على وجه الخصوص، أنها لا تزال إلى يومنا هذا– حكرا على معاهد اللغات في الجامعات بينما بلغت في البلدان الغربية درجة أصبحت فيها مادة هامة للمعلم والتلميذ في المدارس الابتدائية، فما زال الفاعلون التربويون في مختلف المؤسسات التعليمية يتخوفون من استبدال المصطلحات النحوية بالمعطيات اللغوية الحديثة. ومن مظاهر هذا النقص كذلك أن بعض نقادنا لا يزالون يشككون في مدى جدوى هذه الدروس في الممارسة النقدية بينما ينشغل بها النقاد الغربيون في وضع النظريات تلو الأخرى يتنافسون باستمرار لوضع الجديد من المناهج والأساليب في مختلف تحليلاتهم وكشوفاتهم اللسانية وقراءاتهم الأدبية والنقدية.

ويتحدث الجميع عن ضعف مستوى اللغة العربية دون تحديد حقيقي لطبيعة هذا التدني الظاهر في أزمة تدريس مواد اللغة العربية والمواد اللسانية بالتحديد. ولا يمكن تحسين المستوى إلا باعتماد استراتيجية شاملة تبدأ من بداية التمدرس، كما علينا ضبط الطريقة التعليمية بشكل لا يكون الأستاذ هو المصدر الوحيد للمعرفة أما المتعلم فيكون في وضعية المتلقي المستهلك، والبرامج معدة

بشكل مسبق وقد مضى عليها دهر من الزمن، بل ينبغي المحافظة على حرية التفكير لدى الأستاذ والطالب أثناء بناء الدرس.

و إذا كانت لغتنا محظورة اجتماعيا وفكريا فكيف يطلب من الأطفال أن يتكلموا بها؟ إذا كان المعلم والأستاذ نفسه في جل المواد المدرسة لا يستطيع أداء جملة بالعربية الفصحى دون أخطاء نحوية فكيف نريد من المتعلم أن يفعل ما هو أحسن؟ إذا كان المربون لا يملكون الوسائل التربوية الضرورية للتلقين الجيد فماذا عسانا أن ننتظر؟ فنظامنا التعليمي قائم على التلقين السلبي وليس قائما على التلقي التفاعلي، لأن الطالب لا يتكلم إلا نادرا داخل القسم فهو يتلقى المعرفة من الأستاذ ليرددها كما هي، وهو يعيش نوعا من الانفصام في واقعه اللغوي بين اللغة العامية واللغة الفصحى واللغات الأجنبية... والطالب الجامعي لا ينمي قدراته بالمطالعة، فكم يقرأ من كتاب في السنة ؟ من هنا يجب أن يبدأ أمر تحسين المستوى التعليمي والأهم من ذلك الاهتمام المعنوي باللغة العربية هل يعقل أنه في بلد عربي مثل الجزائر أن المهندس أو الطبيب أو التقني وغيرهم من المهنيين وهم نتاج المدرسة الجزائرية غير قادرين على تحرير رسالة باللغة العربية الفصحى ؟.

الباب الثاني

تحليل الاستبيان ودراسة المدونة اللسانية

الفصل الأول:

دراسة وتحليل نتائج الاستبيان

المبحث الأول: أهمية وأهداف الدراسة الميدانية :

توطئة:

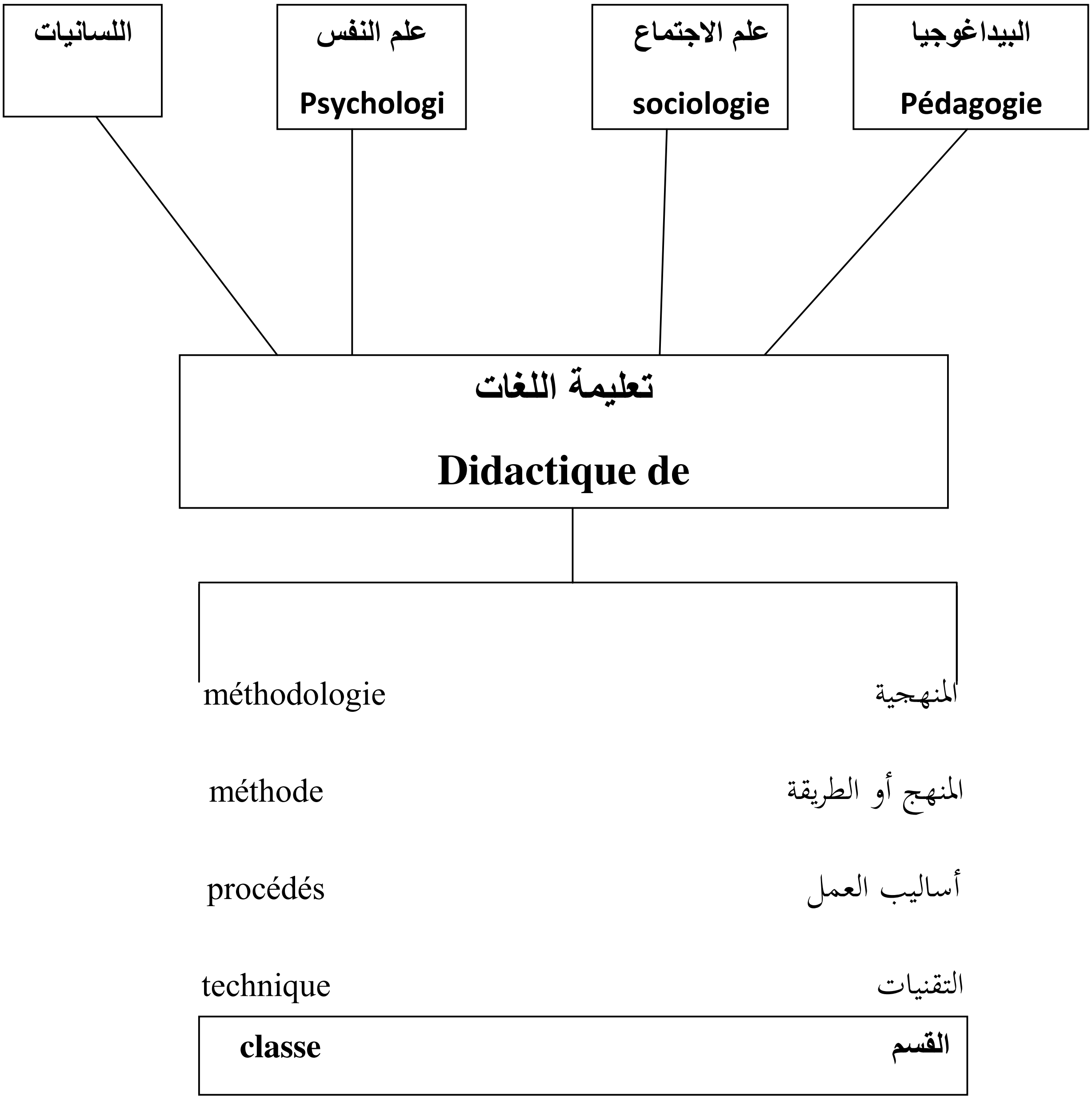
إن المشاكل الحالية التي يعاينها متعلم اللغة العربية تجعلنا نتوجه صوب تطوير التدريس في هذا الميدان بالاعتماد على بحوث علمية وميدانية واسعة النطاق، فالوعظ في هذا الميدان لا ينفع إن لم يدعمه تغيير جذري للوضع التعليمي فمهما كانت الانتقادات الموجهة لجورجي زيدان حين أراد أن يطور مناهج التعليم العربية متأثرا بالغرب، إلا أن آراءه أسهمت في ترشيد وتفعيل الطرائق التعليمية وتحديثها فانكشف الوضع الحقيقي للغة العربية في جميع المستويات وبكافة البلدان العربية، وبات التفريق واضحا بين المعطيات الموضوعية والأحكام الذاتية.

ويخضع تعليم اللغات عموما وتعليمها للكثير من(المعطيات) المؤثرات. منها الداخلية المباشرة، وتتعلق بالكيفيات والمضامين المتبعة في التعليم و نوع المادة اللغوية المخصصة لذلك، ومنها عوامل أخرى خارجية تؤثر بطرائق غير مباشرة وتخص العامل الثقافي والاجتماعي اللغوي وغيره، فالتعليمية علم مستقل بذاته له خصوصيته التي تسمح له بالانفراد والتميز عن غيره من العلوم رغم العلاقة التي تربطه بها، و هي علاقة تكامل. فالتعليمية تستفيد من العلوم الأخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم أمراض الكلام والترجمة الآلية واللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية وعلم بناء المناهج والبيداغوجيا. هذه العلوم التي تبني على ضوئها التعليمية فرضيتها، وفي الآن ذاته يحدد« روبرت غالسيون» و«دانيال كوسن»[1] (R. Glisson et D. Coste). العلاقة التي تقيمها التعليمية مع باقي العلوم بمايلي[*].

---

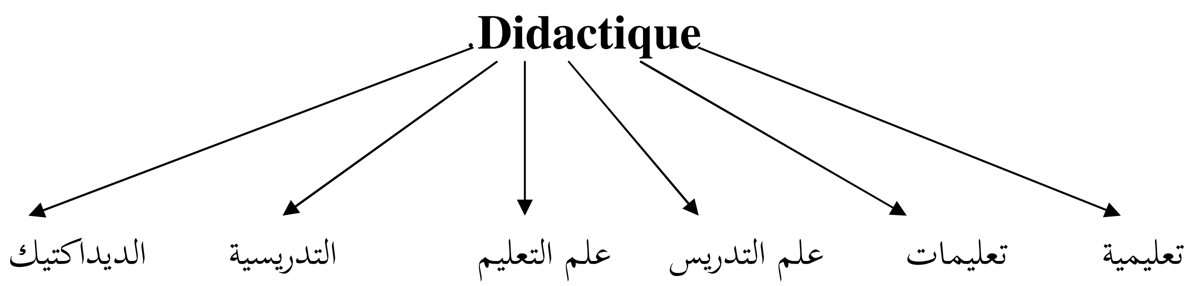
1 – Glisson(robert) et Coste(Daniel) : Dictionnaire de didactique des langues, hachettes, paris,1976.

* – الغرض الأساس من عرض المخطط تبيان طبيعة العلاقة بين الدراسة اللغوية والدراسة النفسية والاجتماعية، فكثيرا ما يطرح المتعلم بالسنة الرابعة قسم اللغة وآدابها في مقياس التعليمية أسئلة على الأستاذ الذي يشرح بعض الظواهر النفسية والاجتماعية حول علاقة هذه الجوانب بالظاهرة اللغوية.



تعنى التعليمية بمهمة الإمعان الدقيق في المحتوى التعليمي دراسة وتطبيقا حيث يكون الربط الوظائفي والاتصالي بين المتعلم والمعلم والمادة المعرفية هدف الدرس والوسائط المباشرة وغير المباشرة ثم التقويم الإجمالي من خلال تحديد مردود العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها القريبة والبعيدة. وقد شاب مصطلح التعليميةdidactique الكثير من التعدد والغموض فتجسد في اللغة العربية بمصطلحات مترجمة عدة تجمل في المخطط التالي[1]. يترجم ذلك

[1]- بشير إبرير: في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، الجزائر، ع8، 2001، ص70.



يمثل هذا المخطط تعدد الترجمات لهذا المصطلح، حتى من ناحية الشكل، فبعض الترجمات جاءت كلمة مفردة(تعليمية) وبعضها الآخر جمع بين كلمتين(علم التدريس) كما جاءت ترجمات أخرى تمثل عوربة للمصطلح الأجنبي (الديداكتيك).

والغرض الأساس من العملية التعليمية في هذا المقام هو ترقية مناهج تعليم اللغة العربية واستثمار المنجز اللساني العربي في تفعيل العملية ، حتى يتمكن المتعلم من تخطي الصعوبات وتجاوزها بكيفية ناجحة وهذا ما ناشدته تلك الدراسات الميدانية التطبيقية الأكاديمية المعاصرة، فهي بحوث رصدت أنواع التداخل اللغوي بين البحوث العربية والفرنسية والانجليزية والألمانية، وهذه تجارب ومجالات تعليمية فسيحة يجب الاستفادة منها واستثمارها.

ولعل من مظاهر هذه الاستفادة الاعتماد على الاستبيان الذي هو عبارة عن « مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجرى تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها»[1]. ومن خلال هذا الجهد يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع من خلال إثراء إجابة المجيبين التي كثيرا ما تفتح آفاقا معرفية وحقائق ميدانية تستحق التأمل والإثراء، ولتحقيق ذلك عمدنا إلى تنويع الأسئلة مستفيدين من تنوع الاستبيانات من خلال طريقة طرح الأسئلة فاعتمدنا على الأسئلة المغلقة التي تكون محددة بعدد من الخيارات مثل: نعم أو لا، وفيها سهولة في تفريغ المعلومات وهنالك الأسئلة المفتوحة التي تتيح فرصة للمستجيب أن يعبر عن رأيه بدلا من التقيد بخيارات محددة وأضفنا أيضا الأسئلة المغلقة المفتوحة

[1]- فوزي عبد الله العكش: البحث العلمي، المناهج والإجراءات، مطبعة العين الحديثة، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1986، ص210.

حين يزاوج المستجيب في إجابته بين إجابات مذكورة من جهة ومن جهة أخرى تعطى له الحرية في الإجابة عن أسئلة أخرى ويعد هذا النوع الأخير من أكثر الأنواع كفاءة في الحصول على الأجوبة .

التحديد الزماني والمكاني للدراسة :

1- **الإطار الزماني**: انطلقت هذه الدراسة في توزيع الاستبيانات على أفراد العينة في السنة الجامعية 2008-2009. في مجموعة من أقسام اللغة العربية وآدابها، وقد اعتمدنا على هذا التاريخ دون الانتظار إلى السنة الجامعية المقبلة وذلك تماشيا مع بقاء النظام الجامعي القديم ساري المفعول، لأن أقسام اللغة العربية وآدابها ومعظم الأقسام الأخرى في الجامعة الجزائرية بدأت بعد هذا التاريخ في الدخول كليا في نظام(L.M.D)(ليسانس– ماستر– دكتوراه)، فجاءت هذه الدراسة لتوثيق مرحلة حساسة من مراحل التعليم العالي، وتدون محاسنه ومآثره، وتقف عند سلبياته، والغرض الأساس هو ترشيد العملية التعليمية بالجامعة الجزائرية في المستقبل للاستفادة من التجارب الحالية والسابقة.

2- **الإطار المكاني**: شملت هذه الدراسة مجموعة من طلبة السنة الثالثة بأقسام اللغة العربية وآدابها في السنة الجامعية 2008-2009، اعتمدنا على توزيع الاستمارات في كل قسم وحددنا عشرين استمارة موزعة على نفس العدد من الطلبة وقد تم اختيار الأقسام التالية:

1- قسم اللغة العربية والأدب العربي: جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة.
2- قسم اللغة العربية وآدابها: جامعة 08 ماي 1945 قالمة.
3- قسم اللغة العربية وآدابها: جامعة فرحات عباس سطيف.
4- قسم اللغة والأدب العربي: جامعة عباس لغرور خنشلة.
5- قسم اللغة العربية وآدابها: جامعة العربي التبسي تبسة.

ليصبح مجموع الاستمارات الموزعة مئة(100) وهو العدد الفعلي لأفراد العينة المدروسة.

وتحاول هذه الدراسة استخدام الأساليب الارتباطية التي تساعدنا في اكتشاف العلاقة بين البيانات واستخدام الطرائق الارتباطية لتعيين حد المتغيرات، أو بعبارة أخرى إلى أي حد تتفق التغيرات في أحد العوامل مع التغيرات في عامل آخر؟ ، وتشتغل الطرائق الارتباطية بين هذه الأماكن المدروسة(الأقسام) في دراسات التنبؤ والسبب والنتيجة، ولكنها لا تقدم صورة كمية عن حد ارتباط متغيرين، إنها لا تعني بالضرورة وجود علاقة سبب ونتيجة،« ويتم تفسير معنى العلاقة عن طريق التحليل المنطقي لا بالتقدير الإحصائي، وهذا التفسير عرضة للمزالق، إذ من الطبيعي، أن هناك دائما احتمال بأن العلاقة التي وجدت بين المتغيرين ترجع إلى مجرد الصدفة، أو بعض العوامل غير المناسبة»[1]. وتسعى هذه الدراسة لتعميم النتائج بين أفراد العينة نظرا لخضوعهم إلى مقرر تعليمي واحد وفي كل قسم نجد أساتذة ينتمون إلى جامعة أخرى فيها أفراد العينة المدروسة، فالأساتذة الذين يدرسون في جامعة سطيف هم من سكيكدة وقسنطينة وعنابة وقالمة إضافة إلى سطيف.

نوعية أفراد العينة:

توزع الاستمارة على مئة طالب بأقسام اللغة العربية وآدابها عبر الوطن، مستوى الثالثة جامعي، ويتم تقديم هذه الاستمارة نهاية السنة الجامعية حتى تسمح لنا بتقصي أهم الحقائق التعليمية التقاطعية بين اللسانيات واللغة العربية من خلال التحليل الموضوعي العميق لمعطيات اللغة المتعلقة بالمقاييس الآتية: المدارس اللسانية وأصول النحو، والغرض المعد لاختيار هذه المقاييس هو الاعتماد على الأصول اللسانية واللغوية العربية لهذه المقاييس ومحاولة تتبع مدى التماس والتقاطع والتأثير والتأثر بين اللسانيات واللغة العربية بالنسبة لطالب اللغة العربية وآدابها. ويعد مشروع هذا البحث بمثابة نظرة إلى واقع تعليم اللسانيات وأثرها في تفعيل الدرس اللساني اللغوي العربي، ويعول كثيرا على الاستبيان والنتائج التي يخلص إليها كمحاولة دراسة موضوعية آنية لأهم الانشغالات وإشكاليات الطالب المتعلم في هذا الميدان وهي دراسة أفقية تشمل مجموعة من طلبة السنة الثالثة في اللغة العربية وآدابها

[1]- حسان حلاق ومحمد منير سعد الدين: المناهج العلمية في كتابه الرسائل الجامعية وتحقيق المخطوطات والعلوم المساعدة، دار بيروت المحروسة للطباعة والنشر، ط3، 2008، ص144.

للنظر في القواسم المشتركة بين الطلبة في هذه الأقسام ،وسعيا للحصول على عينة جيدة وتمثيل موضوعي لإشكالية الدراسة اعتمدنا في تحديد العينة المنتظمةintervalle semple التي تتميز بالانتظام بين الفترات أو الإعداد بين وحدات الاختبار بحيث تكون المسافة بين عدد وآخر واحدة في جميع الحالات[1]. فقد أخذنا من كل قسم 20 طالبا ووزعنا الاستمارات في البداية عشوائيا« فعن هذه الطريقة تكون مكافئة لطريقة العينة العشوائية، على أنه يجب الحذر من بعض الانحرافات مثل حدوث ميل أو اتجاه معين في حال ترتيب مفردات بالقائمة ترتيبا متباينا تنازليا أو تصاعديا»[2]. كما أننا لم نحدد مستوى الطالب المعتمد في الدراسة فلم نفرق بين المستوى العالي والمستوى المتوسط والمستوى الضعيف حتى تكون الحالات المدروسة تمثل معادلا موضوعيا لما هو موجود فعلا مجاراة للواقعية في البحث والتحليل، وقد عمدنا إلى الدراسة المسحية للمظاهر التعليمية عند أفراد العينة وأهم الممارسات اللغوية المعتمدة عندهم مع رصد المستوى التعليمي والحضاري واللغوي والفكري للمتعلم والوقوف عند مكامن التقاطع عنده بين مجالات الدرس اللساني الغربي وأثره في تفعيل الدرس اللغوي العربي من خلال رصد منهجي للأساليب اللغوية واعتماد المصطلحات اللسانية عند أفراد العينة.

تحديد إشكالية الدراسة الميدانية :

يسعى هذا العمل الميداني من خلال اعتماده على الاستبيان للابتعاد عن الاختيارات التعسفية في تحديد المحاور ووضع الأسئلة بل وتتبعها، والوقوف على إجابات أفراد العينة واستغلال الإجابات حتى ينكشف المستوى الحقيقي لمتعلمي اللغة العربية واللسانيات عند هؤلاء المتعلمين سائلا عن الأسباب قبل الحديث عن الحلول.

فالجامعة الجزائرية وأقسام اللغة العربية وآدابها تشهد حِراكا معرفيا، وغموضا بين مجالا وميادين اللغة العربية والمقاييس المدرسة في كنفها، وهذا المنجز اللساني الإنساني الذي يدرس من

[1]- عمار بوجوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1999، ص65.
[2]- حسان حلاق ومحمد منير سعد الدين: المناهج العلمية في كتابه الرسائل الجامعية وتحقيق المخطوطات والعلوم المساعدة ، ص187.

خلال مقاييس تشهد اضطرابا معرفيا في أوساط المتعلمين، وجاءت أسئلة الاستبيان وقوفا عند أبجديات تعليم اللغة العربية عند المتعلمين وربطها باللسانيات لإحداث هذا التفعيل والديناميكية المرجوة« فإن الوعظ في ميدان اللغة يكاد لا ينفع إذا لم يساعده العمل على تغيير الوضع التعليمي تغييرا جذريا»[1]. من خلال أسلوب منهجي وأداة منهجية ويسعى هذا الاستبيان إلى وصف الظاهرة اللغوية في محيطها العادي، ونقلها على حقيقتها دون خدوش أثناء النقل وتنظيم المادة المجمعة والحرص على صدق العينات والاعتماد في ذلك على منهج الوصفي التحليلي وأن يشمل ذلك شكل المادة المدروسة ومضمونها والحرص على استكشاف جميع أوجه القوة والضعف في الظاهرة المدروسة[2].

وقد اشتملت الأسئلة على نوعين: أسئلة عامة تدور حول الجنس والمستوى العلمي للمتعلم قبل الجامعة وأثناءها، والمستوى اللغوي العربي عنده، وتعامله مع اللسانيات كمصطلح إجرائي في ميدان التعليم الجامعي، وأسئلة خاصة بمقياسي المدارس اللسانية وأصول النحو ومدارسه، وهي خاصة بطلبة السنة الثالثة تخصص لغة عربية وآدابها نظام قديم وذلك للوقوف على أهم العقبات التي يجدها الطالب في ممارسة المعطيات اللسانية أثناء تعلمه للغة العربية وتوظيفها في أساليبه التعبيرية والكتابية ولعل اعتماد الأسئلة المباشرة في الاستبيان حول أسباب المشكلة وتحديدها وطرح التساؤلات يساعد الطالب على الدراسة وإقناع الآخرين بذلك ويجعل الوقوف على الآثار السلبية والايجابية لهذه الظاهرة بينا وكلما احتاج السؤال إلى إجابة حملت الإجابة في طياتها اعتراف المستجيب أو أفكاره أو استفادته أو حرمانه من الشيء المقصود بالسؤال أو معرفته للمصطلحات الضرورية في هذا الميدان الشاسع .

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص103.

[2]- رشدي طعمية: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر، القاهرة.

المبحث الثاني: تحليل نتائج الاستبيان في الجداول :

أولا: البيانات الشخصية :

الجدول رقم 01 :

جنس الطالب :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- ذكر	13	%13
ب- أنثى	87	%87
المجموع	**100**	**%100**

يشكل عدد الإناث بالنسبة لأفراد العينة النسبة الأكبر ، ولعل السبب الرئيس في ذلك مرده إلى:

- الزيادة الملحوظة في عدد الإناث بالجزائر مقارنة بعدد الذكور.
- الظروف الاجتماعية التي تدفع بالمتعلم إلى مغادرة الدراسة والتوجه إلى الجيش الوطني بدافع الفاقة والبحث عن العيش الكريم.
- نسبة الإناث في نتائج البكالوريا أكبر من نسبة الذكور.
- رغبة الفتيات في هذا التخصص بسبب ميلهم إلى الحفظ كوسيلة للتحصيل بينما ينفر الذكور من هذا التخصص لارتباطه بالحفظ وهذا الأمر غير مرغوب عندهم.

ومن خلال معاينتها لأفراد العينة أثناء الدراسة لاحظنا نقصا كبيرا في عدد الذكور مقارنة بعدد الإناث فنجد أن نسبة الذكور لا تتعدى 10% في القسم.

كما طرح الأساتذة إشكالية الخجل عند الذكور وعزوفهم عن المشاركة وجلوسهم الدائم في نهاية الصف مع غياب المنافسة، ولتحليل هذا الواقع سنعتمد إلى أجرأة المناهج المعتمدة في اللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية قصد تصويب هذا الواقع التعليمي.

ثانيا: المستوى التعليمي قبل الجامعة :

الجدول رقم 02:

تخصص المتعلم في الثانوية:

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- أدبي ب- علمي ج- تقني د- وأخرى تذكر...	86 11 03	%86 %11 %03
المجموع	**100**	**%100**

نلحظ ارتفاع نسبة التخصص الأدبي بالثانوية عند الطلبة أفراد العينة، وقد سجلت الدراسات الميدانية تفوق الطلبة الحاصلين على البكالوريا علمي أو تقني في أقسام اللغة العربية وآدابها، لأن معدلاتهم في اللغة والأدب أرفع من غيرهم، والدارس لتاريخ علماء اللسانيات المحدثين والمعاصرين نجد أن جلهم كان علمي المنشأ(دي سوسير فرانتز بواس، أندريه مارتينه) والأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح الذي كان تكوينه القاعدي رياضيا علميا صرفا.

ويتعدى هذا الأشكال إلى الأبعاد المعرفية اللسانية فالشكلانية مثلا« إنما هي عبارة عن تشكيل لنظرية في لغة خاصة بحسابيات من قبيل الرياضيات أو المنطق»[1]. كما يعيدنا هذا الأمر إلى مناقشة فكرة تخصص اللسانيات وفصلها عن الدراسات الأدبية في قسم مستقل له مواصفاته الخاصة يقبل عليها طلبة حاصلون على بكالوريا أدب وبكالوريا علوم.

جدول رقم03:

دراسة المتعلم للغات الأجنبية في الثانوية:

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- الفرنسية	09	% 09
ب-الإنجليزية	06	% 06
ح- الألمانية	00	% 00
د- الإيطالية	00	% 00
أ+ب	82	% 82
أ+ب+ ج	03	% 03
وأخرى تذكر...		
المجموع	**100**	**%100**

يتضح جليا أن كل أفراد العينة قد درسوا اللغات الأجنبية في الثانوية، وهذا ما يرجى توظيفه في المرحلة الجامعية، فالطالب المتخرج بعد مرحلة الليسانس في قسم اللغة العربية وآدابها كثيرا ما يقف عاجزا أمام امتحان اللغة الأجنبية أو ترجمة نصوص في مسابقة الماجستير، وفي الكثير من الأحيان يكون هذا التكوين القاعدي قبل الجامعة هو الفيصل الذي يحدد مستقبل الطالب العلمي. ويمكن

[1]- كاترين فوك، بيارلي قوفيك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة تعريب المنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1984، ص14.

الربط بين هذا التكوين اللغوي وعلم اللسانيات الذي يدرس في الجامعة الذي يلزم العلم به التضلع في اللغات الأجنبية وخاصة في الجوانب التطبيقية، فمعرفة التقطيع المزدوج عند أندري مارتينه لا يتحقق عند الطالب إلى بالعودة العلمية إلى اللغة الفرنسية واستثمار الكثير من الأمثلة باللغة الأصلية قبل تفعيله في اللغة العربية.

الجدول رقم04.

مستوى المتعلم في الرياضيات قبل الجامعة :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- جيد جيدا	08	% 08
ب- جيد	25	% 25
ج- مقبول	43	% 43
د- ضعيف	24	%24
المجموع	**100**	**%100**

حاول الباحث في هذا السؤال التدقيق في النسبة التي أقرت درايتها الجيدة بالرياضيات(08+25) 33% من أفراد العينة، لوحظ وجود بعض الاستمارات الإجابة فيها دقيقة، ونظرا للأسئلة ثاقبة وهي نسبة لا تتعدى 05% أي 05 طلبة، وهذا يطرح مصداقية الإجابة عند المتعلم المبحوث، فبعض الإجابات لا يمكن الإجابة عنها إلا في حالة إجابة سابقة(بنعم مثلا) لكن الطالب أجاب ب(لا) ثم يواصل الإجابة الثانية التي لا تعنيه .

ولا يمكن للطالب الموجه إلى تخصص كاللسانيات في الجامعة أن يلم ببعض الجوانب المعرفية التي تقتضي الإلمام بالمبادئ الرياضية فكتاب اللسانيات العربية للأستاذ الفاسي الفهري يتطلب قدرة منطقية رياضية لفهمه وسبر أغواره.

وكيف يمكن أن نتصور فكرة النحو العالمي عند أفرام نوام تشومسكي ويطرح هذا الأمر علاقة اللغة بالمهارات الأخرى كما يبين جين أندرسون J. ANDERSON « أن ملكة اللغة تمثل حقيقة النظام المعرفي الشامل»[1]. والبرهان على ذلك هي تلك العلاقات المشتركة الملفتة للنظر بين اللغة والمهارات الأخرى.

الجدول رقم 05:

مطالعة المتعلم للكتب قبل الجامعة :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم ب-لا	82 18	% 82 % 18
المجموع	**100**	**%100**

يلاحظ الباحث ارتفاع نسبة المتعلمين المطالعين 82% مقابل 18% غير المطالعين، إن المطالعة هي المفتاح الرئيس لجميع العلوم، فمطالعة الكتب الفلسفية تجعل المتعلم له قابلية لاستيعاب هذا التعدد والتباين المنهجي والمعرفي بين المدارس المهتمة بموضوع الإنسان، كما أن الطلبة المبدعين في ميدان اللغة العربية وآدابها، لم تتفتق قريحتهم الشعرية والأدبية واللغوية أثناء المرحلة الجامعية فقط بل هي نتيجة لتراكم معرفي شكلته تلك المطالعات المتواصلة التي حددت لهم مسارا علميا قبل الجامعة وجعلتهم أكثر ميلا لولوج هذا المجال المعرفي الفسيح، وهذا ما جعل« الطرق التعليمية والتربوية قديمها وحديثها تهتم بمهارات القراءة بأكثر جدية وأسرع وقت ممكن، باعتبارها وسيلة لفك رموز اللغة وفهم

[1]- منير زكي: النماذج المعرفية الحديثة للاكتساب اللغوي، التوجه التكنولوجي في البحث، وحدة البحث في تحليل الخطاب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سفاقص، ص 177.

مضمون الكتابة ولكسب المعلومات والخبرات وتكاد تكون المادة الأساسية في الحصول على المهارات»[1].

الجدول رقم 06:

نوع الكتب المطالعة عند المتعلم قبل الجامعة:

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- أدبية	25	% 25
ب- لغوية	03	% 03
ج- علمية	05	% 05
د- ثقافية	09	% 09
- أ+ب	04	% 04
- أ+ج	01	%01
- أ+د	30	% 30
- ب+ج	02	% 02
- ب+د	09	% 09
- ب+ج+د	05	% 05
- ج+د	06	%06
- أ+ب+ج+د	04	%04
المجموع	**100**	**%100**

1- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط6، 1968، ص58.

التعليق على جدول رقم 06 :

- يلاحظ غياب المصطلحات الأدبية واللغوية، وحضور المطالعات العلمية والثقافية، وهذا يدل على عدم رغبة الطالب في تخصص اللغة العربية وآدابها. فمن خلال عمل الباحث كرئيس قسم اللغة العربية وآدابها جامعة 20 أوت1955 بسكيكدة للسنوات الجامعية2006 - 2007- 2008-2009 لاحظ مايلي:

أولا: عدم إقبال الطلبة الجدد على زيارة الأبواب المفتوحة على قسم اللغة العربية وآدابها بعد ظهور نتائج البكالوريا من كل سنة.

ثانيا: ارتباط هذا التخصص في أذهان هؤلاء بالحفظ وبالعبارة« ستصبح شاعرا» وهذا ينم عن نظرة سلبية لمفهوم الشعر.

كما أن المتعلم في هذه المرحلة التعليمية أشد ارتباطا بالأستاذ الذي يذكر الطالب بأهمية المطالعة وفائدتها الجمة مما يحدث إقبالا عند المتعلم ، فالمعلم« الذي يطرح على الطلاب نصوصا أدبية للقراءة، ومن بين تلك النصوص قصة قصيرة أو مسرحية ذات فصل واحد أو قطعة أدبية تشتمل على البيان والبديع، فإنه يستطيع أن يوجه الطلاب إلى قراءات أعمق وأجدى إلى القراءات الموجهة والحرة التي تلقي الضوء على الحبكة القصصية والصياغة والسرد، وغير ذلك من المصطلحات النقدية كما يستطيع المعلم أن يستثمر الشغف الطبيعي لدى الطلاب بهدف الأعمال الأدبية المتنوعة»(1). فكل الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية أثبتوا نجاحا في تخصصاتهم الجامعية.

1- فهيم مصطفى: أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2000، ص47.

الجدول رقم 07:

أسباب عزوف المتعلم عن مطالعة الكتب :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- عدم الرغبة في المطالعة	10	% 10
ب- كثافة البرامج التعليمية	15	% 15
ج- غياب التحفيز على المطالعة (*)	10	%10
أ+ب	30	%30
أ+ب+ج	05	%05
ب+ج	20	%20
أ+ ج	10	%10
المجموع	**100**	**%100**

يظهر من النتائج المستقاة والنسب المحصلة أن عدم مطالعة المتعلم تعود أساسا إلى العامل النفسي والملاحظة أن المستجوبين قد قدموا رأيهم في القضية ولا يعني هذا أنهم لا يطالعون ولكنهم أبدوا رأيهم عن أسباب العزوف سواء عندهم أو عند غيرهم وبالبحث في أصول هذه المعضلة نقف عند الأسباب التالية:

1- كثرة البرامج التعليمية والحجم الساعي مما جعل أوقات الفراغ قليلة عندهم.

2- عدم وجود أساليب تحفيزية للمطالعة من بينها تكليف المتعلمين بتلخيص الكتب.

3- طغيان الوسائل الترفيهية السمعية البصرية عند المتعلم في أوقات الفراغ مما يجعل المطالعة صعبة عليه.

4- عدم اعتماد المتعلم على قراءة الكتب في المكتبات الافتراضية والكتب المضغوطة في الأقراص.

* - يمكن تفعيل عملية التحفيز خاصة في النظام الجامعي الجديد، وهو الربط الإجرائي بين قيمة للمنحة المقدمة للطالب بالمستوى العلمي الذي يحققه كل سداسي. وهذا في صميم فلسفة النظام الجامعي العالمي الجديد.

5- نقص وعي المتعلم حول الفائدة الصحية والنفسية والجسمية للمطالعة.

6- اعتماد المتعلم الجزائري والعربي عموما على البحوث الجاهزة من مواقع الانترنيت دون العودة إلى الكتب في غياب الردع العقابي المعتمد في الدول العربية.

7- قضاء الكثير من المتعلمين أوقات فراغهم في الدروس الخصوصية التي تتطلب حيزا زمنيا كبيرا ولا تترك له فرصة للمطالعة والاستفادة من الكتب العلمية.

الجدول رقم 08 :

مستوى المتعلم في شهادة البكالوريا :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- جيد جيدا(*)	00	% 00
ب- جيد	23	% 23
ج- مقبول	77	% 77
د- ضعيف	00	%00
المجموع	**100**	**%100**

يلاحظ الباحث أن النسبة الأغلب 77% قد تحصلت على بكالوريا مقبول وهذا يعكس محدودية المستوى العام للطالب في هذا التخصص، وقلة مظاهر الإبداع عندهم، فالطالب المجتهد عادة ما يلح عليه الأولياء التوجه إلى تخصصات أخرى خاصة اللغات الأجنبية، وقلة الوعي بهذا التخصص، فتنظيم معارض جامعية خارج أسوارها من شأنه أن يعرف الأولياء والمتعلمين بهذا التخصص فالجامعات الغربية تولي اهتماما بالغا للعلوم الإنسانية عموما ويشترط فيها أن يتحصل المتعلم في البكالوريا على معدل كبير، وهذا ما يفسر تطور المستوى عند هؤلاء المتعلمين.

*- كل سنة في الصين يتقدم إلى جامعة بكين 06 مليون مترشح لا تقبل الجامعة إلا ثلاثة ألاف طالب حاصل على بكالوريا ثم يدرس ملف كل طالب على حده خاصة دراسة شؤون المتعلم الاجتماعية. وبالمقابل تحدثت وكالات الأنباء الصينية الرسمية أنها قضت على الأمية بحلول سنة 2011. وبالمقابل تجعل الجزائر لكل طالب حاصل على البكالوريا حق الدخول إلى الجامعة حتى إن كان معدله 20/10.00.

الجدول رقم 09 :

شعبة المتعلم في البكالوريا :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- علمية	11	% 11
ب- أدبية لغوية	89	% 89
ج- تقنية	00	% 00
د- رياضية	00	%00
هـ- علوم شرعية	00	%00
المجموع	**100**	**%100**

ومن خلال النسب المحصلة في الجدول نقف على ما يلي:

- النسبة المئوية89% والتي تمثل السواد الأعظم للعينة ولطلبة هذا التخصص ونسبة11% تمثل التخصصات العلمية والتي أغلبها من أصحاب المعدل المقبول20/10 الذي لا يسمح لصاحبه التوجه إلى تخصص علمي مناسب بل ويمكن أن يكون هذا الطالب قد رسب في تخصصه العلمي لمدة سنتين فتحوله المصالح البيداغوجية ، إذ إن حامل بكالوريا أدب الحاصل على معدل جيد جدا يفضل أن يدرس في تخصص اللغات الأجنبية بدل الدراسة في اللغة العربية وآدابها.

ما يلفت انتباهنا في هذه النسب المذكورة هو قلة نسبة رغبة الأولياء في هذا التخصص، وهذا يعكس نوع المضايقات الاجتماعية والنفسية التي يعاني منها طالب هذا التخصص إضافة إلى المضايقات التقنية في مجال المعلومات « حيث تشير الإحصاءات المتعلقة بوجود اللغة العربية على الانترنيت أنها في الرتبة السادسة عشر(16) وهذا بسبب عزوف الدول العربية عن استخدام اللغة

العربية في مجال العلم»[1]. فالطالب يختار هذا التخصص انطلاقا من المعدلات التي تحصل عليها في شهادة البكالوريا خاصة إذا تعامل معها بواقعية وخوفا من المجازفة في اختيار تخصصات قد تكون غير محبذة عنده كتخصص الموسيقى التي يرى أنها لا تعد أن تكون هواية في أوقات الفراغ.

وتبقى شريحة كبيرة من الجزائريين حريصة على تعليم أبنائها تخصصات تقنية نظرا لعامل التشكيك في قدرة اللغة العربية على مجاراة التطور العلمي والتقني.

ثالثا: المستوى التعليمي واللغوي للطالب :

الجدول رقم10 :

أسباب اختيار المتعلم للتخصص :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- الرغبة في التخصص	57	% 57
ب- المعدل الموجه	25	% 25
ج- رغبة الأولياء	12	% 12
أ+ج	04	% 04
ب+ج	05	% 05
وأخرى تذكر	01	%01
المجموع	**100**	**%100**

إن عبارة البيداغوجيا في أصلها اليوناني مرافقة الأطفال، فهي وثيقة الصلة بسياسة النفوس وترويضها على اكتساب المعرفة وتحصيلها، فالاكتساب مرتبط في كثير من الأحيان برغبة الأولياء لكنه مرتبط أكثر بالتفاعل النفسي ورغبة المتعلم وتفاعله مع معطيات العالم الخارجي المحيطة بعملية

[1]- صالح بلعيد: في النهوض باللغة العربية، دار هومة، الجزائر. ط1، 2008، ص158.

الاكتساب وميدانه، ومن ثمة ترتبط الرغبة في التخصص أحيانا ببعض المنعكسات الاجتماعية الشرطية المعنية أحيانا وغير المعنية أحيانا أخرى على تقبل المعرفة وتحصيل الإدراك بالرياضة والاكتساب.

جدول رقم:11.

اللغة المستعملة عند المتعلم داخل الدرس :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- لغة عربية فصيحة	29	% 29
ب- لغة عربية دارجة	13	% 13
ج- بين بين	55	% 55
أ+ ج	03	% 03
المجموع	**100**	**%100**

يلاحظ تساهل المتعلم في استعمال العامية، ومرد ذلك إلى استعمالها من قبل الأساتذة، فهل يمكن مثلا ترسيخ استعمال العامية في الأدب الشعبي لاستعمالها داخل قاعات الدرس ؟، فالأمثال أو القصص أو الأشعار والألغاز العامية ينبغي أن تدرس كبنية مستقلة، وتوظف اللغة الفصيحة في شرحها وتحليلها ونقدها كباقي الأغراض الأدبية .

كما ينتشر في أوساط العينة لغة بين وبين والأكثر من ذلك تداخل اللغة العربية مع اللغة الفرنسية والأمازيغية وفي ذلك يقول حامد ربيع« إن بلدان شمال إفريقيا وبصفة خاصة الجزائر والمغرب لم تصنع لنفسها فلسفة التعامل مع الإدراك القومي في مواجهة اللغة الفرنسية من جانب واللهجات البربرية من جانب آخر وكلاهما يملك قوته: الأولى قوة التحديث والأخرى قوة الانتماء في تلك

المجتمعات، ولكنها سوف تواجه عقبات كان من الممكن تخطيها بسهولة لو أن القيادة السياسية كانت واعية بحقيقة هذه العقبات»[1].

وقد كانت العامية منذ نشأتها من أقوى العوامل التي زاحمت الفصحى ولا زالت تزاحمها، وأنها ما فتئت أن حلت محلها في كثير من الأحوال عند جمهور الناطقين بالضاد. ويرى البعض أنها تبعدنا عن لغة المتنبي والمعري والطبري، والمسعودي وابن الهيثم وجابر وحيان وابن سينا والكندي والفارابي...

إن طالب اللغة العربية في الجزائر وجد نفسه في محيط عائلي يستعمل العامية، كما يجد نفسه في جامعة يتكلم فيها الكثير من الأساتذة بالعامية ونادرا ما يستعملون الفصحى في تعاملاتهم الكلامية فانكمشت الفصحى في بطون المعاجم، وانطلقت العامية على ألسنة الطلبة.

الجدول رقم:12 :

أسباب عدم استعمال الفصحى عند المتعلم :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- عدم تشجيع الأساتذة لهذا المستوى	08	% 08
ب- التعود على العامية الطاغية في الاستعمال	70	% 70
ج-الشعور بالحرج	08	% 08
ب+ج	10	% 10
أ+ ب	04	% 04
وأخرى تذكر		
المجموع	**100**	**%100**

[1]- سعدون حمادي وآخرون: اللغة العربية والوعي القومي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربي، مركز الوحدة العربية، لبنان، ط2، 1986، ص257.

يلاحظ من خلال نتائج الجدول أن نسبة كبيرة من أفراد العينة قد أرجعت سبب عدم استعمال الفصحى عند المتعلم إلى التعود عليها في الاستعمال بنسبة 70%، وتحتاج القضية إلى بحث في ميدان اللسانيات النفسية للوقوف على العقبات النفسية للمتعلم التي تحول دون اعتماده على اللغة العربية الفصحى فالحكومات العربية عموما لا تسعى إلى تمكين العربية في بلدانها وجعلها لغة علم لقول محمد مرياتي:« إن عزوف الدول العربية عن تعليم العلوم والتكنولوجيا باللغة العربية يؤثر في نموها الاقتصادي والاجتماعي، وفي توجهها نحو مجتمع المعرفة»[1]. كما أن الأسرة الجزائرية لا تشجع أبناءها على التكلم بالعربية الفصحى، بل تقابل هذا السلوك بالاستهزاء، بل إن بعض الآباء عمدوا إلى تعليم أبنائهم بمدارس اللغات أو في المدارس الخاصة بعد تدهور التعليم بالمدارس العامة، مما أدى إلى التشكيك في هذه اللغة، وهذا التشكيك جعل أصحاب القرار السياسي لا يولون الأهمية التي تستحقها، ولا يعملون على تفعيلها، ولا على تطبيق القوانين ذات العلاقة باللغة.

وتأتي الجهود التي يقدمها المجلس الأعلى للغة العربية في الجزائر لتفعيل الواقع اللغوي بالجزائر نسبية مقارنة مع حجم معاناة اللغة في الجزائر ممارسة واستعمالا وتعليما، ولكن شرف المحاولة يفرض علينا مباركة هذه الجهود والثناء عليها.

[1]- محمد مرياتي: عزوف الدول العربية عن تعليم العلوم والتكنولوجيا باللغة العربية، محاضرة ألقيت في المؤتمر الرابع لمجمع اللغة العربية بدمشق، أيام 14-17 تشرين الثاني 2005.

الجدول رقم 13 :

اللغة الموظفة بين الأستاذ والمتعلم :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- لغة عربية فصيحة	36	% 36
ب- لغة عربية دارجة	04	% 04
ج- بين بين	57	% 60
المجموع	**100**	**%100**

إن المتأمل في النسب المحصلة في الجدول المذكور أعلاه يلحظ أن الجمع بين احتمالات الإجابة(ب وج) تمثل نسبة 61% ومن خلال المقابلات والحوارات المباشرة التي أجريت مع أفراد العينة خارج الاستبيان لاحظنا ملاحظات مهمة أبداها الطلبة انطلاقا من التناقض الموجود عند الأساتذة، فبعضهم يشدد على الطلبة بالاعتماد على الفصحى أثناء المشاركة والحديث والحوار داخل الصف، ثم يدخل أستاذ آخر و يعمد إلى شرح الدرس بأسلوب عامي.

وبما أن الأستاذ محل تقليد من قبل الطالب، فكثيرا ما تتولد عند الطلبة عادات لفظية من الممارسة اللغوية الفصيحة أو العامية وكثيرا ما تحقق هذه العادات اللفظية فائدة للمتعلم« إن كلامنا أكثره استجابة للعادات اللفظية الراسخة في أنفسنا فلقد حشونا أدمغتنا بالقصائد والأمثال، والبليغ من الشعر والنثر وحفظنا العديد من الأقوال، وطالعنا العشرات من الكتب وتبادلنا الحديث مع الألوف من الناس، فتكونت لدينا نتيجة لذلك، عادات لفظية تسهل علينا عملية التعامل اليومي»[1]. ويقدم الحوار العلمي بين الطالب وأستاذه دفعا للمتعلم ويكون أقدر على المواجهة مستقبلا دون خجل، وقد يكون الأقدر في الوظائف الإعلامية، والأنفع في التدريس .

[1]- حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر،(د ت) ص178.

وقد غاب الحوار الجاد بين الطالب وأستاذه الذي يؤلف بين التوجه الأكاديمي والتعليمي وأدى ذلك إلى تردي الواقع اللغوي والأدبي، وعدم الموازنة بين الجانبين، الجانب النظري والجانب التطبيقي الذي لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام، بحيث يتم التركيز على الجانب النظري فقط« ونتيجة هذا خروج طالب أعرج لا يستقيم له تفكير ولا تعبير في كثير من الأحيان، ويرجع هذا إلى كثرة الطلاب الجامعيين الأمر الذي ينعكس على المعلم أثناء أداء أدواره في عملية التعليم»[1].

كما أن الحوار عبر الانترنيت جعل الخطاب يتجه نحو الاختصار واستعمال لغة مكتوبة العامية ممزوجة بالألفاظ الفرنسية، بل تجنح الرسالة المكتوبة إلى لغة الرموز وفق ما اتفق عليه المرسل والمرسل إليه مسبقا وقد أسهمت هذه الظاهرة في تدني مستوى الخطاب اللغوي العربي الفصيح .

الجدول رقم 14 :

أسباب إعجاب المتعلم بالنص اللغوي :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- ألفاظه	05	% 05
ب- محتواه	10	% 10
ج- هما معا	82	% 82
أ+ ب(*)	03	% 03
المجموع	**100**	**%100**

يلاحظ أن النسبة العالية من أفراد العينة قد أجمعت على لفظ ومحتوى النص معا بنسبة 82%+ 03% أ+ب التي = ج أي 85% وتطالعنا جوليا كريستيفا Julia Kristeva بتعريف للنص

[1] - حامد عمار: دراسات في التربية والثقافة، مواجهة العولمة في التعليم والثقافة، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، 2000، ص210.

* - يقوم المنهج الوصفي على النقل الموضوعي للظاهرة دون تدخل الباحث في إجابات المبحوثين إذ يلاحظ غياب أبسط المفاهيم التجريبية عند 03 حالات أجابت ب أ+ب مع أن أ+ب=ج، وغياب مثل هذه المفاهيم يصبح عائقا في فهم الظواهر اللغوية التجريدية البسيطة.

تقول فيه:« إن النص ليس مجموعة من الملفوظات النحوية أو اللانحوية إنه كل ما ينصاع للقراءة عبر خاصية الجمع بين مختلف الطبقات الدلالية الحاضرة هنا داخل اللسان والعاملة على تحريك الحركة التاريخية»[1]. ويتضح أن النص اللغوي لا يكتسب أهميته من خلال بنيته اللغوية فحسب بقدر ما يحققه النص من معاني ودلالات حاضرة تعمل على تفاعل القارئ المتلقي مع مخزونه الذهني التاريخي والمعرفي.

الجدول رقم 15 :

صعوبة فهم المتعلم للنصوص العربية الأصيلة:

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	75	% 75
ب-لا	25	% 25
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 75% من أفراد العينة تقر بصعوبة فهم المتعلم للنصوص العربية الأصيلة، ولا سيما النصوص الشعرية سواء كانت نصوصا تعليمية نحوية كألفية ابن مالك أو نصوصا شعرية أدبية، فتغيير المدونات ليس تغييرا للعينة في حد ذاتها، ، فالشاعر الحديث استبدل اللفظ القديم باللفظ الجديد.

ولعل ثنائية الشكل والمضمون التي انبنى عليها المتن النقدي في تعامله التقليدي مع النصوص الشعرية ستنزاح بانزياح البعد العروضي للشكل الشعري« الذي وصل عند البعض، نتيجة التكرار واستخدام الكلمات آليا إلى حالة من الثبات صار معها نظاما»[2]. وتترك المكان لمقاربة نقدية أكثر التصاقا بالنص في البحث عن جوهر المسألة التي أدت إلى تغييره، وتعيد قراءة قدسية العمود الخليلي

[1]- جوليا كريستيفا: علم النص، ترجمة فريد الزاهي، مراجعة عبد الجليل الناظم، دار توبقال للنشر، المغرب، 1997، ص10.

[2]-أحمد محمد فتوح: الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، دار المعارف،/ القاهرة، ط2، 1978، ص125.

من خلال ثورة النص التي أصبح بموجبها الشكل الجديد لا محيلا إلى المضمون ومسكونا به، وإنما دالا على النص ومخبرا– في ذاتيته اللغوية– عما تسم الأشكال من صفة معنوية.

كما أن النصوص اللغوية القديمة تكتسي صعوبة عند الطالب المتلقي والقارئ، وذلك لعدم تعوده عليها، فالمصادر العربية القديمة أصبحت كالأشباح تذكر في قاعات الدرس وتغيب نصوصها في التطبيق، فالأستاذ يعتمد دائما على المراجع الشارحة المبسطة للمصادر .

جدول رقم 16 :

أسباب صعوبة فهم النصوص العربية:

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ– صعوبة ألفاظها	27	% 27
ب– غموضها	20	% 20
ج– طبيعة الأسلوب الموظف	20	% 20
أ+ ب	04	% 04
أ+ب+ج	03	%03
وأخرى تذكر	01	%01
لا إجابة	25	%25
المجموع	**100**	**%100**

نلحظ أن أفراد العينة قد اختلفوا في تحديد أسباب صعوبة فهم النصوص العربية وذلك بنسب متباينة وخاصة النصوص النحوية حيث يرى أحمد عفيفي:« الجملة هي الوحدة اللغوية الكبرى التي ينبغي أن يعقد لها، دون أن يتجاوزها إلا في القليل النادر فإذا ما تعدى الأمر في تجاوز حدود الجملة إلى مجموعة تتابعات كبرى تتصل بكلية النص وبنائه العام عن طريق البحث في تلك الظواهر

التي تتعلق ببنية النص الكلية، فإن ذلك تجاوز لنحو الجملة إلى نحو النص»[1]. ففهم النص والتفاعل مع نسقه العام يحقق التكامل بين اللغة والقارئ، وهذا ما سعت له« اللسانيات التربوية وهي نوع من لسانيات النص(Linguistique textuelle) وتكمن أهمية لسانيات النص على مستوى النص ككل لا الجملة فأساس تعلم اللغة هو التعامل معها كخطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر، واكتساب آليات انسجام أجزاء الخطاب ككل، ومن هنا فإن التمكن من بناء بيداغوجيا أدبية لفهم النصوص أدبية لفهم النصوص وإنتاجها بات أكثر من ضرورة»[2].

ويبقى الطالب ملزما بتحقيق قراءة هادفة للنص تتسم بالانسجام والاتساق، كما ينبغي مراعاة السياق أثناء تحليل النصوص والإحاطة بفنون البلاغة ضرورة لأنها أساس لسانيات النص.

الجدول رقم17:

كيفية تعامل المتعلم مع الكلمات الغامضة :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نسأل الأستاذ	28	% 28
ب- نعود إلى القاموس	15	% 15
ج- توظف الكلمات في سياقات أخرى	12	% 12
د- تربط الكلمات باستعمالاتها الأخرى	18	% 18
أ+ ب	16	% 16
أ+د	11	%11
المجموع	**100**	**%100**

1- سعيد حسن بحيري . نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 1998، ص65.

2- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، ط1، 2003، ص78-79.

يتبين من خلال النسب المحصل عليها أن النسبة الأعلى هي الاحتمال"أ" 28% وهي تقديم السؤال للأستاذ لمعرفة الكلمات الغامضة وهذا يعيدنا إلى فكرة مركزية الأستاذ في العملية التعليمية من جهة وعدم اعتماد الطالب على نفسه بالنسبة لأصحاب هذا الاختبار الأول، والغموض عند الطالب مرده الأساس هو طبيعة المصطلح وعلاقته بعلم الدلالة. وفي ذلك يقول أوزوالد ديكرو« حين يستعرض اللساني كلمة منطوقة في اللغة ويدرسها يكشف معناها للمنطوق المرادف منها في نفس اللغة أو أخرى».

وأحيانا يضطر الطالب إلى العودة إلى القاموس المترجم ليعرف حقيقة المصطلح الأجنبي الذي اعتمد عليه الأستاذ وهذه نسبة 15% من أفراد العينة لأن« انتقال الكلمة المفردة في اللغات الحية من مدلول إلى مدلول آخر على مر السنين أمر مقبول في الدراسات اللغوية، هذه الكلمة تنتقل من محتوى إلى محتوى آخر حسب المعطيات الحضارية التي تستعمل في مستحدثات عديدة فهي تشكل واقعا بارزا في المعاجم عربية كانت أم أجنبية»[1].

ويبقى الطالب الجامعي رهين هذا الغموض يعاني من ظاهرة تعليمية مرضية وهي في الاصطلاح الحديث تسمى باللفظية(verbalisme)، وتعني استعمال أو ترديد الكلمات دون معرفة معانيها، أو دون إدراك دقيق لهذه المعاني[2]، فهناك عدد كبير من الناشئة في مراحل التعليم ومن ضمنها التعليم الجامعي يرددون فيما يكتبون أو يتحدثون به أمام مدرسيهم كلمات يتلفظون بها أو حفظوها في نصوص فرض عليهم حفظها دون أن يدركوا معانيها .

[1]- مبارك مبارك: معجم المصطلحات الألسنية، ص05.

[2]- مصطفى مصطفى بدران: الرسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، ص325-326.

الجدول رقم 18 :

نوع القراءة الموظفة في قراءة النصوص العربية :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- القراءة الصامتة	74	% 74
ب- القراءة الجهرية	32	% 32
ج- هما معا	03	% 03
لا إجابة	01	% 01
المجموع	**100**	**%100**

تبين النسب المحصل عليها في هذا الجدول، تفضيل أفراد العينة للقراءة الصامتة بنسبة 74% مقابل 32% فضلوا القراءة الجهرية ويمكن حصر أسباب ذلك فيما يلي:

1- عامل الخجل عند المتعلم الذي يحرم المتكلم من القراءة بصوت مرتفع أمام أقرانه.

2- عدم معرفة الطالب لأواخر الكلم من حركات إعرابية يشترط الأستاذ ذكرها أثناء القراءة السليمة.

3- تفضيل القراءة الصامتة لأنها تكون عادة أسبق من القراءة الجهرية أو استعدادا لها.

ولقد يتوهم البعض أن عملية القراءة أسهل في اللغات التحليلية التي استغنت عن أواخر الكلم، كالفرنسية مثلا ولكن إذا أخذنا بعين الاعتبار أن الغاية من القراءة ليس النطق والتلفظ، بل الفهم، فإننا ندرك أن جميع اللغات، سواء منها التركيبية أو التحليلية لا فرق بينهما من هذه الناحية، وكل ما في الأمر أن الفهم يحصل في الأولى قبل النطق، بينما يتأخر في الثانية منها، ولا يحصل إلا بعد النطق[1].

وقد تتجلى الصعوبة في القراءة الجهرية من خلال تقطيع الكلمة، وصعوبة التردد وصعوبات التحريف على مستوى الكلمة والحركات[2]. كأن يقوم المتعلم بإبدال الحركات في أول أو وسط

[1]- حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ص219.

[2]- علي تعوينات: صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1992، ص75-76.

الكلمات بحركات أخرى أو على مستوى الحركات الإعرابية حين يقوم المتعلم بتغيير الحركة الإعرابية في آخر الكلمة.

لاستثارة الدوافع وتكوين الرغبة لدى المتعلمين نحو القراءة لا بد من ربط موضوعاتها باهتماماتهم بحيث تكون لصيقة بنفوسهم، إضافة إلى تأمين الكتب وتوفيرها بين أيديهم وفي مكتبة الصف والمدرسة والجامعة مع سهولة الإعارة والتداول وتخصيص جوائز مادية للمتفوقين في قراءة الكتب وتلخيص مضامينها.

لجدول رقم 19 :

مظاهر شعور المتعلم أثناء القراءة الجهرية :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- قلق وتوتر	13	% 13
ب- خجل وتردد	07	% 07
ج- راحة وطمأنينة	32(*)	% 32
لا إجابة	48	% 48
المجموع	**100**	**%100**

يظهر من خلال النسب الموجودة أن 48% من الطلبة لم يجيبوا لأنهم في الأصل يفضلون القراءة الصامتة ولكن الأسباب المذكورة تهمهم لأن عواملها تجعلهم ينفرون من القراءة الجهرية.

فالقلق والخجل عاملان أساسيان يؤثران على فاعلية القراءة إذ يجعلان المتعلم عاجزا عن قراءة نص بسيط قراءة مسترسلة وفهم النص وإدراك معانيه وأفكاره الأساسية، وهذا ما جعل «

*- العدد نفسه الذي أجاب في الجدول رقم 18 بأن القراءة الجهرية هي الموظفة عندهم في قراءة النصوص العربية.

الطرق التعليمية والتربوية قديمها وحديثها تهتم بتعليم مهارات القراءة بأكثر جدية، وأسرع وقت ممكن باعتبارها وسيلة لفك رموز اللغة وفهم مضمون الكتابة، ولكسب المعلومات والخبرات»[1].

ويبقى الطالب في الجامعة جاهلا لما تقدمه له القراءة الجهرية في مساعدته على حسن أداء اللغة، وتمثل معاني النص المقروءة واكتساب الكثير من المهارات المساعدة على التحصيل العلمي كما تنتمي الحصيلة اللغوية للفرد و تزيد قدرته في اكتساب فهم ما يقرأ ويطالع.

رابعا: جداول البيانات الخاصة بدراسة الطالب للسانيات :

الجدول رقم 20 :

طبيعة مصطلح اللسانيات عند المتعلم :

احتمالات الإجابة	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أ- علم	59	% 59
ب- فن	02	% 02
ج- تطبيق وتعليم	28	% 28
أ+ب	04	% 04
أ+ ج	03	% 03
وأخرى تذكر	04	%04
المجموع	**100**	**%100**

يمثل الاحتمال أ الذي ينظر أصحابه إلى اللسانيات أنها علم النسبة الأعلى ب59%، ولعل شيوع مفهوم العلمية مقترنا باللسانيات جعل الطلبة أكثر حذرا وخوفا من هذا المقياس فالبعض يقول أنه علم كالرياضيات والبعض الآخر يربطه باللغات الأجنبية و« تعاني اللسانيات مبدئيا ما تعانيه

[1]- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، ص58.

العلوم المقترضة من مشكلات متعددة، كوضع ثمرات العلوم في متناول الباحثين، من حيث اللغة والأسلوب والأدوات العلمية الخاصة»[1]. والتي منها آلية التطبيق والتعليم التي حددت نسبة 28% من أفراد العينة الإجابة بثبوتها وإذا أضفنا هذه النسبة إلى النسبة الأولى المذكورة يتبين إدراك الطالب الجامعي لطبيعة مصطلح اللسانيات المتجه نحو العلمية .

الجدول رقم 21 :

شعور المتعلم تجاه اللسانيات :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- انجذاب	34	% 34
ب- نفور	08	% 08
ج- عادي	56	% 56
لا إجابة	01	% 01
أخرى تذكر.....	01	% 01
المجموع	**100**	**%100**

يمثل هذا الجدول الميدان الحساس في علاقة اللسانيات بالطالب الجامعي الذي يقدم مثالا لأفراد العينة، حين نتجاوز البيانات العلمية الملاحظة إلى المحاولات النفسية العميقة وهذا الميدان الذي تهتم به اللسانيات النفسية يظهر جليا هذه السلبية الموجودة عند المتعلمين تجاه اللسانيات إذ أجاب 56% من الطلبة المبحوثين بأن شعورهم عادي تجاه اللسانيات، فلننظر كيف ينظر العالم الغربي إلى اللغة والثقافة والحضارة العربية حيث يقول:« لكل ملاحظ أجنبي عن العالم العربي يريد التعمق والتشابك المعرفي سيجد عبر التاريخ المتتابع عبر العشرين قرنا أن اللغة هذه الحضارة تعطينا حقلا

[1]- عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات، ص72.

معرفيا مفيدا وخصبا»[1]. فالحكم المسبق على اللسانيات بأنها فن ينم عن عدم معرفة الطالب لهذا العلم ولكن لا يعني هذا أن الفن غير معتمد في الدراسات اللسانية، فكثيرا ما تناول الباحثون الكثير من المسرحيات لدراستها دراسة سوسيو لسانية مثلا[2].

الجدول رقم 22 :

معرفة المتعلم لأعلام اللسانيات :

أسماء الأعلام	التكرارات السالبة	التكرارات الموجبة	النسبة السالبة	النسبة الموجبة
أ- فير ديناند دي سوسور	00	00	%00	%00
ب- أندريه مارتينه	01	01	%01	%01
ج- ليونارد بلوم فيلد	00	00	%00	%00
د- أفرام نوام تشومسكي	00	00	%00	%00
أ+ب+ج+د(*)	00	00	%00	%00
لا إجابة	98	98	%98	%98
	01	01	%01	%01
المجموع	**00**	**100**	**%00**	**%100**

تظهر نتائج الجدول إجماعا مطلقا لأفراد العينة على معرفتهم واطلاعهم على هؤلاء الأعلام ورغم عدم اعتراف بعضهم وتحرجهم عن التصريح السلبي يشيع حقا استعمال هذه الأسماء وتكرارها من لدن الأساتذة أثناء العملية التعليمية، ففي الوقت الذي نتناول فيه نحن في الجزائر إشكالية اللسانيات

1- a tout observateur étranger au monde arabe, qui prend à cœur d'appréhender, dans toute sa complexité, une culture dans l'histoire ininterrompue est presque bimillénaire, la langue de cette culture offre un champ de recherche d'un intérêt.

2- Nadia anghelexu : Langage et culture dans la civilisation arabe, traduit du roumain par Viorel visant ; éditions l'harmattan, paris, p05.

*- جمع الاحتمالات بهذه الطريقة وسابقاتها يعد اعتمادا جديدا في مجال المنهجية المعتمدة وآخر الدراسات التي قام بها الباحثون الجزائريون في ميدان علم الاجتماع وعلم النفس استطاعوا من خلالها أن يجدوا حلا لإشكالية تضخم العينة من خلال بعض أفراد العينة الذين يختارون أكثر من إجابة فيصعب التوصل إلى العدد الحقيقي للتكرارات والنسب المئوية بدقة .

وأعلامها يهتم الباحثون الفرنسيون بكيفية أجرأة اللسانيات عند المتكلمين داخل المدرسة وخارجها وهذا ما حاول أن يقدمه ميشال ديبان وغيريا لدي كانسي Michel dabéne et Gilbert du cancel) حيث حاولا تطبيق مبادئ اللسانيات من أجل الحصول على ممارسات لغوية فصيحة وإعطاء ذلك اهتماما وتكافلا اجتماعيا حتى من خارج المدرسة[1]. وهذه الهبة تتقصى تدريس علوم اللسان في المدارس والجامعات الغربية، وحين تجد لها طريقا في الجامعات العربية ستحدث تلك النقلة النوعية في الممارسة اللغوية قبولا في المؤسسات النظامية عن طريق السياسة اللغوية الرشيدة، و ستلقى تأييدا اجتماعيا فرديا.

[1]- Michel dabéne et Gilbert du cancel, pratiques langagières et enseignement du français à l'école, repères recherches en didactique de français langue maternelle, INRP, 1997, les pages des 03au10.

جدول رقم 23 :

معرفة المتعلم لبعض المصطلحات اللسانية :

المصطلحات	التكرارات السالبة	التكرارات الموجبة	النسبة السالبة	النسبة االموجبة
أ- الدال والمدلول	00[(*)]	00	%00	% 00
ب- الاعتباطية	00	00	%00	% 00
ج- الوظيفية	00	00	%00	%00
د- التوزيعية	00	00	%00	%00
هـ- التوليد والتحويل	00	00	%00	%00
أ+ب	00	01	%00	%01
أ+ب+ج+د+هـ	00	99	%00	%99
المجموع	**00**	**100**	**%00**	**%100**

ومن خلال ما تقدم من نسب في الجدول يظهر جليا إجماع أفراد العينة على معرفتهم المصطلحات اللسانية المعروضة ب99% ولكن هل معرفة هذه المصطلحات يعني القدرة على توظيفها واستعمالها، وأن المدلول استقر في ذهن كل عارف بها« لأن مراتب التجريد الاصطلاحي هي بمثابة المراحل التقليدية التي يقطعها الذهن في تعامله مع حركة المفاهيم المدلول عليها بواسطة الأداة اللغوية»[(1)]. ويطرح المصطلح في عصرنا الراهن الكثير من المسائل مثل آليات التلقي وأشكال التوظيف، وطرائق التعامل.« و يكفي المرء أسفا أن يذكر أن معظم الجامعات العربية التي قربت بعد ضعف المجامع لا تولي المصطلح العلمي في شتى فروع الاختصاص أدنى اهتمام، وقد ذهبت دعوات كثيرة إلى إيجاد أقسام خاصة أو شعب لتنسيق المصطلحات داخل الجامعات وخارجها أدراج

[*]- إن رقم الصفر هنا يعني أن المتعلم لا يعرف مصطلحا واحدا فقط بل يعرف مجموعة من المصطلحات معا.

[1]- عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات، ص82.

الرياح»[1]. ويلاحظ اتساع المجال المعرفي للسانيات، وما يفرضه المصطلح من تعدد وجوه الاستعمال، لأنه لا يلزم المفاهيم المتفق عليها عند أهل الاختصاص.

الجدول رقم 24 :

اعتماد المتعلم على اللغات الأجنبية في دراسة اللسانيات:

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	78	% 78
ب- لا	22	% 22
المجموع	**100**	**%100**

إن نسبة 78% من أفراد العينة يعلم جيدا دور اللغات الأجنبية ، مع عجزهم في كثير من الأحيان على إتقان هذه اللغات فاللغة العربية عند أي باحث تشهد نكوصا في المحافل العلمية، لعدم قدرة أصحابها على شرح أبجديات هذه اللغة باعتماد لغات أجنبية لتقريب الباحث العربي منها، ولعل تجربة المستشرقين خير دليل على ذلك في اكتشاف نفائس اللغة العربية الثمينة، والعالم العربي كقوة وسوق اقتصادي مهم جعل الكثير من الدول الغربية الأوربية كفرنسا مثلا تفرد وتخصص قنوات ناطقة باللغة العربية كذلك في الولايات المتحدة الأمريكية وروسيا والصين، كل هذه الدول أقامت قنوات فضائية ناطقة باللغة العربية، وهذا ما يؤكد مسايرة التقدم اللغوي للتقدم الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والمكانة الدولية.

وبالمقابل وعلى النقيض نجد اهتماما كبيرا عند الباحثين الغربيين باللسانيات العربية منذ ظهور التفكير اللساني« فمشكلة أصل التفكير اللساني العربي تكمن في التأثيرات التي نالت اهتماما

[1]- أحمد محمد قدور: اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، ص24.

وممارسة مجموعة من الباحثين منذ زمن طويل وخاصة الباحثين غير العرب»[1]. ويبقى عدم اعتماد المتعلم باللغات الأجنبية عقبة أمام تطور البحث اللساني، وخاصة أن العربية تحتاج إلى جيل يتقن اللغات الأجنبية لنقلها إلى العالم في حلة مقبولة وإذا قمنا بأبحاث ميدانية لتحديد نسبة اعتماد ومعرفة اللغة الفرنسية أو الانجليزية في أوساط المتعلمين والأساتذة لوجدنا نتائج مذهلة، وتبقى ضرورة تجاوز هذه العقبة أكثر من ضرورة.

الجدول رقم 25 :

نوع اللغات الأجنبية المعتمدة في دراسة اللسانيات

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- السنسكريتية	01	% 01
ب- الفرنسية	10	% 10
ج- الإنجليزية	08	% 08
د- الألمانية	00	% 00
هـ- الإيطالية	00	% 01
ب+ج	39	%39
ب+ج+د(*)	18	%18
لا إجابة	22(**)	%22
المجموع	**100**	**%100**

وتعليقنا على هذا الجدول ينقل الباحث كلمة لأفرام نوام تشومسكي وهو يقدم أطروحة الدكتوراه(للباحث المغربي مازن الوعر) وهي دكتوراه دولة في علم اللسانيات الحديثة فيقول:« من

[1]- le problème de l'originalité de la pensée linguistique arabe et des influences ayant pu s'exercer sur cette pensée préoccupe depuis longtemps, les chercheurs en particulier les chercheurs non arabes, Nadia anghelexu : langage et cultures dans la civilisation arabe p107.

*- تمثل ظاهرة الإجابات المشتركة(جمع الفرد المبحوث بين عدة احتمالات) من المظاهر الصحية والموضوعية صحة الاستبيان وموضوعية نتائجه.

**- يمثل أفراد العينة(22) المجموعة التي أجابت بـ(لا) حول اعتماد المتعلم على اللغات الأجنبية في دراسة اللسانيات(العودة إلى الجدول رقم 24).

الواضح أن هذا البحث هو دراسة جدية ورائعة ومهمة، فقد غطت منطقة واسعة من البحث اللساني وشملت أفكارا هامة جدا. ولقد دهشت بشكل خاص بتلك التعليقات اللغوية التي وردت في ثنايا هذه الدراسة، والتي قالها اللغويون العرب القدماء»[1]. وقد أعجب هذا العالم اللساني بالأطروحة التي قرأها باللغة الانجليزية كما كتبها الباحث المغربي مازن الوعر.

الجدول رقم26.

إتقان اللغات الأجنبية عند المتعلم[*] :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	78	% 78
ب- لا	22	% 22
المجموع	**100**	**%100**

من خلال الإجابة المقدمة والنسبة العالية لأفراد العينة التي أقرت بإتقان اللغات الأجنبية78% مقابل 22% لا يتقنون هذه اللغة نلحظ نسبية هذه الإجابة وعدم موضوعيتها، فالمتعلم يجيب بسرعة عن هذا السؤال دون تفكير في مصطلح الإتقان الذي يعني إتقان المشافهة والكتابة

[1]- مازن الوعر: نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، أطلس للدراسات والترجمة، دمشق، سوريا، 1996، ص09.

[*]- تكرر هذا السؤال على أفراد العينة مرتين قبل وبعد دخول الجامعة لأن الطالب يدرك أهمية اللغات الأجنبية في هذه المرحلة فيسعى لدراستها سواء في مدارس خاصة أو مراكز تعليمية جامعية تهتم بتعليم اللغات الأجنبية سواء الفرنسية أو الانجليزية.

الجدول رقم 27 :

كيفية إتقان المتعلم للغات الأجنبية :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- مشافهة[*]	31	% 31
ب- كتابة	17	% 17
ج- هما معا	22	% 22
لا إجابة	30	%30
المجموع	**100**	**%100**

يبين الجدول أن نسبة 31% من أفراد العينة يتقنون اللغة مشافهة، وهذا ليس إتقان حقيقي لأن ذلك يكون بامتلاك ناصية اللغات الأجنبية مشافهة وكتابة، فالجزائريون مثلا أكثر ميلا للغة الفرنسية مشافهة انطلاقا من عوامل تاريخية واجتماعية« فالفرنسية والعربية الشفاهية فيها اهتمامات بحثية عميقة، لأننا نجد مصطلحات ثرية متداولة في ميدان الحاسوبية والاقتصاد والإعلام والعلوم»[1].

وقد فتحت المدرسة الجزائرية الأبواب، وحاولت وضع سياسات كحماية البيت العربي من الغزو الثقافي الفرنسي، لأن العلاقة التاريخية علاقة صراع ومقاومة ، لكن يبقى هذا العدو عند الكثيرين مصدر ومركز الإشعاع الفكري والاقتصادي، وهذه المفارقة تميز اللغة العربية عند الطالب

*- في يوم 12 أكتوبر 2009 قام الباحث بزيارة علمية إلى جامعة بوردو(03) بمعبة عميد كلية العلوم الاجتماعية والآداب ونظم لقاء مع نائب رئيس الجامعة المكلف بالعلاقات الخارجية، موضوع اللقاء كيفية استثمار العلاقات والتبادلات بين قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة بوردو 03- وقسم اللغة العربية وآدابها الذي شغل الباحث رئاسته بالنيابة، وقد حل المسؤول الفرنسي وألقى تحية على مسؤولي جامعة 20 أوت 1955 بسكيكدة باللغة العربية(السلام عليكم) لربط الأواصر أكثر والشعور براحة اللقاء ومدى أهميته، وما يذكر الباحث أنه لم يجد أستاذا واحدا في هذا القسم جزائري الجنسية رغم العلاقات والزيارات المتكررة والتبادل العلمي الكبير بين الجزائر وفرنسا.

1- le français et l'arabe parlés aujourd'hui y sont traites en profondeur ; on trouvera un abondant vocabulaire de spécialité comme l'informatique. C. chiadai : dictionnaire noble français- arabe. Dar kitab el hadith, alger.p03.

الجزائري في قدرتها على نقل المضامين الأخرى، مما أنتج خطابا متميزا هو خطاب المثاقفة فتدريس الترجمة يكون لبناء الذات، وليس تأثرا بالمقررات العالمية.

الجدول رقم28 :

رأي المتعلم في تدريس مبادئ الرياضيات مع اللسانيات :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	62	% 62
ب- لا	30	% 30
لا لإجابة	08[*]	%08
المجموع	**100**	**%100**

يتضح أن أغلبية أفراد العينة 62% يوافقون على اعتماد مبادئ الرياضيات في اللسانيات فاللغة قائمة على التفكير الرياضي بما في ذلك لغة الحاسوب، أما اللغات الإنسانية ففيها من الظواهر الرياضية، قدر غير يسير، والرياضيات ذات طابع عقلي و رمزي تجريدي، واللغة مبنية على التجريد الذهني. ثم إن مستويات اللغة تشبه مستويات النظر الرياضي، مع فرق أو جملة فروق أهمها أن اللغة رموز تجريدية ذات مرجعية ملموسة يعرفها كل ناطق باللغة.

فمثلا حاول بعض الدارسين تعريف النحو المولد[1](grammaire générative) نسمي نحو كل رباعية { ق، ق$_1$، هـ، ت} حيث ق هو القاموس النهائي وهو المكون من مجموعة منتهية من الرموز.

[*]- بعض أفراد العينة في الاستثمار الوحدة نجده يقر بأن المنطق والرياضيات مهمان في فهم العمليات التجريدية في دراسة اللسانيات، ثم يرفض بعد ذلك أن تدرس مبادئ الرياضيات مع اللسانيات، وهذا يعكس الخوف من الأولى(اللسانيات) والثانية(الرياضيات). والظاهر أن الذين أجابوا بلا لم تكن لهم اطلاع على تأثر العلامة الخوارزمي في مؤلفاته الرياضية بما قدمه الخليل.

[1]- مصطفى حركات: اللسانيات الرياضية والعروض، دار الحداثة، لبنان، ط1، 1988، ص21-22.

ق1 هو القاموس المساعد وهو مكون من مجموعة من الرموز التي لا تنتمي إلى ق.

ه هو عنصر من ق يسمى الرمز الأساسي أو البديهية.

ت مجموعة قواعد من الشكل:س ←ص حيث س، ص سلسلتان رموزها من قυ(*) ق1.

فعندما تكون في القاعدة س← ص، رموز ص تنتمي كلها إلى القاموس النهائي لأن القاعدة نهائية.

الجدول رقم 29 :

مسايرة الإعلام الآلي للبحث اللساني الحاسوبي:

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	95	% 95
ب- لا	05	% 05
المجموع	**100**	**%100**

لعل ارتفاع نسبة الربط الإيجابي عند الكثير من أفراد العينة(95%) هو ربط بين مصطلحي الإعلام الآلي وكلمة الحاسوب، لأن المتعلم في مستوى السنة الثالثة لم يطلع على اللسانيات الحاسوبية جيدا أو ربما سمع المصطلح داخل قاعة الدرس أو قرأ عنه في بعض الكتب.

فالحاسوب فيه فوائد كثيرة كاختصار الزمن والإحاطة بقدر كبير من المعلومات المختزنة، وآليات إخراج هذه المعلومات وتطبيقاتها، ووصل بعض تقنيات شبكة المعلومات، والترتيب والتوزيع والتطبيق، وغير ذلك مما نحتاج إليه في حياتنا العملية والعلمية واللغوية والثقافية« ولا بد من استغلال الطابع الإبداعي للغة والحاسوب لإنتاج برامج لغوية تتجاوز النظر التقليدي في الدراسات اللغوية،

*- رموز= اتحاد

وأهم ما يمكن أن نفعله في هذا المجال حل مشكلات النحو والصرف عن طريق النظر اللغوي المبرمج حاسوبيا»[1].

وقد حاول بعض الأساتذة تقديم نموذج تحليل لعروض الخليل بن أحمد وآفاق استعماله بواسطة الحاسب الآلي وهي طريقة تهدف إلى حل مشكل التقطيع بصفة نهائية وبسيطة، وتضع أساسا لاستعمال قواعد خوارزمية يمكن التعبير عنها بصفة سهلة في أي لغة من لغات الآلات الحاسبة[2].

1- النماذج اللغوية: تنقسم إلى نوعين

أ- النموذج المولد: وهو الذي تنتج قواعده عناصر لغة معينة أي السلاسل التي تركب بواسطة قاموس أو ألفباء معين.

ب-النموذج التحليلي: وهو النموذج الذي يمكن بواسطة التحقيق من أن سلسلة معينة تنتمي أو لا تنتمي إلى لغة معينة.

وقد صارت نظرية الأنحاء الرياضية تدرس في البلدان الغربية بكيفية إجبارية في جميع المعاهد المتخصصة في(الرتابيات أو الحاسوبيات) وهي نقلة نوعية في الصياغة الدقيقة للتحليل البنوي الذي أصبحت تسمى بالنحو التوليدي التحويلي.

---

[1]- سمير شريف استيتية: اللسانيات، المجال والوظيفة والمنهج، ص563.

[2]- مصطفى حركات: اللسانيات الرياضية والعروض، ص56-57.

الجدول رقم 30 :

علاقة اللغة العربية باللسانيات في نظر المتعلم :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم ب- لا لا إجابة	82 05 03	% 82 % 05 %03
المجموع	**100**	**%100**

من خلال النسب المذكورة أعلاه يتضح أن نسبة 82% تقر بالعلاقة الوطيدة بين اللغة العربية واللسانيات، ومن البديهي أن يطرح أي طالب سؤالا على الأستاذ لتوضيح هذه العلاقة ولتقريب هذا العلم من المتعلم عن طريق تبيان أهمية دراسته وإفادته للتخصص المدروس.

وقامت اللسانيات المعاصرة فتأسست حسبما يفضي إليه الفحص الأصولي على ركيزتين أساسيتين لا تخلو من تناقض: تتمثل الأولى في النظر إلى اللغة من حيث هي ظاهرة بشرية عامة. فإذا باللسانين يعكفون بموجب ذلك على تحسين نواميس الكلام بقطع النظر عن تجسيده النوعي في أي لغة ما. وتتمثل الثانية في السعي إلى إدراك الموضوعية العلمية في تشريح الظاهرة اللغوية. فانتهوا رأسا إلى نبذ المطارحات الماورائية وعزلوا ذلك فلسفة اللغة عن مباحثهم العامة والخاصة[1].

ويعترف جورج بوهاس(George bohas) بهذه العلاقة في المجال الصوتي والصرفي حيث في ميدان الصوتيات الوظيفية وعلم الصرف نستطيع أن نتحدث عن توجه جديد من نهاية السبعينيات(1970)، وتحديدا من أطروحة ماك كارتي(Mc Cathy) 1979 التي كانت أول عمل- حسب رأيه – كبير وموسع حيث كانت معطيات اللغة العربية واللغات الأخرى السامية قد درست

[1]- عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص16-17.

في مجال تخصصي موسع، وقد حققت اللغة العربية هذه القابلية بعد أن أبانت على قابلية مواكبة العصرنة، وخاصة ظاهرة الاشتقاق فيها التي أهلتها لتطويع الحاسوب .

الجدول رقم 31 :

نوع العلاقة بين اللغة العربية واللسانيات:

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- علاقة تأثير وتأثر	16	% 16
ب-استثمار المصطلحات المشتركة	11	% 11
ج- ترقية اللغة العربية بتفعيل الدرس اللغوي	68	%68
أ+ج	02	%02
ب+ج	03	%03
لا إجابة	08	%08
المجموع	**100**	**%100**

ثمة علاقة وطيدة بين الجهود الحثيثة المعتمدة في تطوير برنامج تعليم اللغة العربية، والأبعاد النظرية والتطبيقية لتمارين القواعد وعلاقة ذلك بجديد اللسانيات النظرية والتطبيقية، وقد استثمر الباحثون العرب الجهود التوليدية التحويلية الأمريكية في تحديد المفاهيم التعليمية العامة والخاصة، والخصائص الموظفة في اكتساب اللغة الأم ثم اكتساب اللغة الثانية « على أنها عملية تعلم وليست تعليم أو بعبارة أخرى: كيف لا نعلم التلميذ لغة ثانية بل نساعده على اكتشاف قواعد[*] هذه اللغة من خلال قدراته الإدراكية الخاصة به»[1].

[*]- وهذا يختلف تماما مع الطريقة الكلاسيكية التي تعتمد على الحفظ والتكرار من أجل تحصيل القواعد.

[1]- ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية، ص70.

الجدول رقم 32 :

استخدام الإعلام الآلي في البحث اللغوي العربي:

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- المخابر الصوتية	37	% 37
ب- دراسة المعجم	42	% 42
ج-الدراسات الصرفية والنحوية.	10	%10
وأخرى تذكر(لا أعلم، لا أدري، كل الدراسات)	03	%03
لا إجابة	08	%08
المجموع	**100**	**%100**

حدد أفراد العينة موقفا غائبا حول استخدام الإعلام الآلي في البحث اللغوي العربي وذلك بنسبة92% وتعددت آراؤهم حول مجالات الاستخدام، ويظهر من خلال ملاحظاتنا لمجالات استخدام الحاسوب في تعليم اللغة عموما أن التعامل مع الحاسوب في اللغة يعد سهلا نظرا للبرامج الجاهزة التي يحتويها، فالمتعلم الصغير يسهل عليه النظر للبرامج الجاهزة التي يحتويها جهاز الكمبيوتر، فالذي يدرس في السنة الأولى يستطيع أن يراجع دروسه المقررة في الحاسوب من خلال قرص مضغوط بكل سهولة، وتتخذ هذه البرامج الجاهزة صورا عدة منها:

أ- برنامج الحوار الذي يتم من خلال حوار تفاعلي بين المتعلم والحاسوب.

ب- برنامج المحاكاة من خلال تهيئة المتعلم.

ج- برنامج معالجة الكلمات التي تسهل مهارات الكتابة لدى المتعلم الذي يواجه مشكلات في التعبير الكتابي[1].

[1]- عزو إسماعيل عنانة وآخرون: طرق تدريس الحاسوب دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2007، ص115-116.

وقد اعتمد الحاسوب في المختبرات اللغوية في الكثير من الدول العربية ، فقد اعتمد الأستاذ(محمود رشدي خاصر) على وضع المفردات الشائعة في اللغة العربية وقائمة أخرى من المفردات الشائعة في اللغة الفرنسية وحدد القاسم المشترك بين القائمين ووضع دليلا لتعليم المحادثة وطبقت الطريقة السمعية الشعرية في التدريس بسبب عدم وجود مختبر لغوي، ويؤكد الأستاذ أحمد محمد السيد[1]. أنه عمل في سنة 1975 بجامعة وهران بالجزائر وكان اشتمال الجامعة على مختبر لغوي حافزا له في تطبيق هذا المنهج الموضوعي.

كما أن هناك توظيفا للإعلام الآلي في دراسة المعجم والقواعد النحوية والصرفية بالاعتماد على تعليم الأصوات بطريقة بنوية اعتمادا على المحاكاة والتكرار وتقديم المادة اللغوية مع مراعاة المبادئ التربوية الأساسية.

الجدول رقم 33 :طبيعة المصطلح الموظف في اللسانيات الحاسوبية العربية :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- المصطلحات العربية الأصيلة	53	% 53
ب- المصطلحات الجديدة والمترجمة	20	% 20
ج- المصطلحات الدخيلة والمعدلة من قبل المجامع اللغوية	18	%18
وأخرى تذكر	01	%01
لا إجابة	08	%08
المجموع	**100**	**%100**

الثنائية من القواعد الأساسية التي قامت عليها نظم اللغات الإنسانية وكذلك الحال في الحاسوب، فإنه مبني على عدد من الثنائيات منها ثنائية الأدوات hardware والبرمجيات software، وثنائية القراءة والكتابة، فالحاسوب يستقبل الذي يتعامل معه قارئا وكاتبا ولدى الحاسوب ثنائية الخبر

[1]- محمود أحمد السيد .اللسانيات وتعليم اللغة: دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، ط1، 1998، ص244-245.

والاستدعاء أما أهم ثنائية فيه فهي الصفر الذي يرمز إلى الغلق off، والواحد الذي يعني التشغيل والفتحon[1]. في ضوء هذه ثنائية الفتح والإغلاق تخزن المعلومة في الحاسوب لاستدعائها عند الحاجة، ومنها تتكون ثنائية المدخلات inputs والمخرجات.

والثنائيات موجودة في اللغة الإنسانية عامة، واللغة العربية خاصة وتتشكل هذه الثنائيات في كل مستوى من مستوياتها الصوتية ، الصرفية، النحوية، التركيبية، المعجمية و الدلالية.

ومن أهم هذه الثنائيات التي يمكن توظيفها في الحاسوب:

1- الذهن واللسان: كالمقابلة بين تصور أبناء اللغة لأنظمة اللغة العربية ويقابله الجانب المنطوق من هذه اللغة.

2- ثنائية المنطوق والمقدر، وهي مرتبطة بالثنائية الأولى ومتفرعة عنها فالنحو العربي مبني على ذلك.

3- الأطراد والشذوذ: وهي مرتبطة ارتباطا عضويا كاملا بالثنائيتين السابقتين، فالأطراد هو حكم التصور الذهني للغة، وأن ما خرج يحكم عليه بالشذوذ.

وإضافة إلى الثنائيات السابقة نجمل مايلي: ثنائيات(الخطأ والصواب)، (القياس والسماع)،(الأصل والفرع)،(اللفظ والمعنى)،(التوضيح والغموض)،(الحقيقة والمجاز)، (الذكر والحذف)،(العلاقات الرأسية والأفقية)،(التوافق والتخالف).

خامسا: جداول البيانات الخاصة بتعليم المقاييس التالية: المدارس اللسانية– أصول النحو لطلبة السنة الثالثة قسم اللغة العربية وآدابها– الجامعة الجزائرية.

1- جداول البيانات الخاصة بمقياس المدارس اللسانية:

[1]– نبيل علي: اللغة العربية والحاسوب، ص362.

الجدول رقم:34.

صعوبة مقياس المدارس اللسانية عند المتعلم :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	56	% 56
ب- لا	44	% 44
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من الجدول أن نسبة 56% من أفراد العينة يعتبرون مقياس المدارس اللسانية صعبا و44% من البقية تقر عكس ذلك، ولما وزع الاستبيان في بداية السنة الثالثة نظام قديم فكانت نسبة 56% أكثر بكثير، لأن الكثير من الصعوبات يستطيع أن يذللها الأستاذ طوال السنة الجامعية، كما أن قدرة الأستاذ الإقناعية، وتفعيل الجانب المقارن بين المدارس يسهل تقبل المقياس عند المتعلمين« ولذا كان لزاما على واضعي ومصممي المناهج الجامعية بعامة ومناهج اللسانيات بخاصة، ومراعاة الجانب الاجتماعي لأهميته الكبيرة في فاعلية المناهج التعليمية وواقعيتها، إذ لا مكان لمناهج لا يعبر عن واقع المجتمع وآفاقه»[1]. كما أبان الأستاذ عن حاجة المتعلم للمدارس اللسانية من أجل فهم مقياس المدارس النقدية الحديثة والمعاصرة التي يدرسها المتعلم في السنة الموالية، ولذلك قابلية عند الطالب وانجذاب للمادة التعليمية.

وإن معرفة طبيعة المتعلم المتلقي للسانيات، سواء من حيث ثقافته العامة، أم من حيث مستواه المعرفي في مجال البحث اللساني، يعد عاملا أساسيا في تحقيق المهمة الملقاة على المحتوى اللساني المقدم له داخل الفصل وطريقة تدريسية المتمثلة في تسيير المعرفة وتقريبها إلى ذهن الطالب، وبما أن لكل منهج دراسي جمهور محدد سلفا، فإن عدم تحديد طبيعة الجمهور المستهدف من تعليم ذلك المحتوى يصعب من سير العملية التعليمية بيسر ونجاح، لأن مراعاة المنهج لحاجات الطلبة

[1]- صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ط2، ج2، 1966، 176.

يجعلهم يقبلون على الدراسة بدافع قوي فيبذلون المزيد من الجهد والنشاط، مما يؤدي إلى اكتسابهم خبرات تربوية جيدة.

الجدول رقم 35:

أسباب صعوبة المدارس اللسانية عند المتعلم :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- غموض المصطلحات	19	% 19
ب- طريقة شرح الأستاذ	13	%13
ج- عدم القدرة على فهم المقياس	11	% 11
أ+ب	12	% 12
ب+ج	04	% 04
وأخرى تذكر	05	%05
لا إجابة	36	%36
المجموع	**100**	**%100**

ويظهر من الجدول أن 36 طالب من 100 لم يقدموا إجابة وهذا يحتمل رأيين، إما أن هذه العينة لا تجد صعوبة في هذا المقياس، وإما جهل أهم الصعوبات التي يلاقيها المتعلم في فهم هذا المقياس.

وقد قدمت إجابات أخرى وهذه ميزة الأسئلة المفتوحة التي تترك مجالا للطالب ليقدم رأيه في السؤال المقدم ومن الأجوبة المحصلة.

1- سرعة إلقاء الأستاذ وضيق الوقت.

2- لأن المقياس ليس مادة عربية.

3- وجود بعض التناقضات في الكتب.

4- عدم الرغبة في دراسة المقياس.

ولعل أستاذ المادة يقف عن كثب لوصف الصعوبات التي تلاقي المتعلم، بداية من المصطلح وإشكالية الترجمات المختلفة، وغياب توحيد المصطلحات بين الأساتذة، وعدم وجود دراسات جادة تقارن بين هذه المدارس اللسانية وما هو موجود في اللغة العربية من تراكم على مستوى بناء الأوصاف الصوتية والصرفية والمعجمية والتركيبية والدلالية والذرائعية للغة، لأن المدارس اللسانية تنطلق من دراسة الصوت(حلقة براغ الفونولوجية)، إلى التركيب (البنى التركيبية عند تشومسكي) والدلالية(أهمية المكون الدلالي عند تشومسكي) والذرائعية عند المدارس الحديثة والمعاصرة التي اهتمت بالتداولية.

إضافة إلى عائق اللغة الواصفة وإشكالية تأصيل التقاليد المؤسساتية لممارسة العلم وإشكالية التأصيل الإبستيمولوجي« والنظر إلى اللسانيات التوليدية مثلا، نلاحظ أن مجمل البحوث التوليدية العربية هي تطبيقات تتفاوت في درجة تمثل النماذج التوليدية الحديثة، لكنها تشترك في كونها تعزل اللسانيات التوليدية السؤال الموجه للبحث في اللغة الطبيعية وهو معرفة الاشتغال البشري وتحديدا اكتساب اللغة»[1].

وتبقى إشكالية التلقي عند الطالب الجامعي للمقاييس اللسانية من القضايا الشائكة وخاصة عند غياب التنسيق بين الأستاذ المحاضر والمطبق وغياب الجانب التنافسي بين المتعلمين.

[1]- حافظ إسماعيل علوي احمد الملاخ: عوائق الدرس اللساني في الثقافة العربية الحديثة تأملات إبستيمولوجية، مجلة نقد وفكر، ص85.

الجدول رقم 36 :

مدى إطلاع المتعلم على البرنامج المدارس اللسانية :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	81	% 81
ب- لا	18	%18
لا إجابة	01	%01
المجموع	**100**	**%100**

يظهر من الجدول أن نسبة 81% من أفراد العينة قد أطلعوا على برنامج المدارس اللسانية، وذلك بالعودة الدائمة إلى المقرر الذي قدمه الأستاذ في بداية السنة الجامعية، ومن مظاهر ذلك أن الطلبة يتدخلون كلما حاول الأستاذ تجاوز درس مثلا حين يفاضل بينه وبين آخر لضيق الوقت وانقضاء السنة بطرح أسئلة عن الدرس المحذوف، و18% من أفراد العينة لم يعودوا إلى البرنامج بل ربما لم يكتبه بعضهم في بداية السنة. وهذا يعيدنا إلى فائدة هذه البرامج.

ويكتسي برنامج المدارس اللسانية أهمية بالغة رغم عدم تجديده منذ وضعه فكل الدراسات اللغوية اللسانية التي نوقشت لم نجد لها صدى في إعادة تجديد هذا البرنامج على عكس ما هو حاصل في المغرب« نوقشت الكثير من الرسائل الجامعية المختصة في مجال معالجة القضايا اللغوية وتم توظيف عدد كبير من حاملي هذه الشهادات مما جعل الجامعة المغربية تتوفر على كتل متميزة من الأطر في المجال ولاستكمال الخبرة تم تشجيع عدد من الطلبة لولوج الجامعات العربية والغربية»[1]. كما أن الطالب الجزائري اليوم مزود ببعض الوسائل- نسبيا- يستمد مفاهيم التعليم في مجالات المعرفة المنتظمة، ومن ثقافة المجتمع وقد أصبحت المعرفة في المناهج بمفهومها الحديث «لها مصادرها العديدة والمتنوعة، بل إن الكون كله أصبح كتابا مفتوحا أمام الجميع، وقد أدى التطور التكنولوجي

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري: ملاحظات أولى عن تطور البحث اللساني بالمغرب، مجلة نقد وفكر، ص44.

إلى استخدام شبكات المعلومات باعتبارها مصدرا غنيا»[1]. ويعد الدافع الذاتي للمتعلم في تحصيل المحتوى التعليمي للبرنامج المقرر من عوامل التحصيل الجيدة، فالجامعات المتطورة تعمد إلى تقديم المحتوى التعليمي للمقياس في بداية السنة مع التسجيلات الجامعية الأولى.

الجدول رقم 37 :

رأي المتعلم في برنامج المدارس اللسانية:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- برنامج مكثف وطويل	30	% 30
ب- برنامج مناسب	27	% 27
ج- برنامج يحتاج إلى تعديل	18	%18
أ+ ب	06	%06
لا إجابة	19[*]	%19
المجموع	**100**	**%100**

نلحظ من الجدول أن نسبة 27% من أفراد العينة تفاعلت إيجابيا مع برنامج المدارس اللسانية، أما البقية فقد عدته برنامجا مكثفا وطويلا 30% وسبب ذلك أنه أعاد الكثير من المواضيع المتعلقة باللسانيات العامة التي يفترض أن يدرسها الطالب في السنة الأولى وهي أساسية لفهم منطلقات المدارس اللسانية، فمثلا ثنائيات دي سوسير شرحها مهم كثيرا في فهم المدارس التي اتبعت خطى هذا العالم اللساني.

[1]- أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن محمد: مناهج التعليم بين الواقع والآفاق، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص24.

[*]- يمثل هذا العدد النسبة التي أجابت بالسلب حول إطلاعها على برنامج المدارس اللسانية(18 متعلم) إضافة إلى المتعلم الذي رفض الإجابة هذا محدد في الجدول رقم 36.

وتفعيل هذا البرنامج المقترح ببعض النماذج العربية الحديثة في مجال اللسانيات، كاهتمام تمام حسان بالوظيفة في نظرية الفونيم، وتقديم نصوص تطبيقية، تجعل المتعلم أكثر تفاعلا مع المحتوى المقدم« وتفكيك اللسانيات إلى زاويتين أو بعدين ليس إلا توضيحا للجوانب الموضوعية التي يمكن أن يتسم بها العمل اللساني في تحليله للغة، سواء باعتبارها ظاهرة إنسانية عامة، أم على مستوى وصف وتفسير وظواهر محددة في لسان معين كالعربية أو الفرنسية أو الانجليزية»[1]. وتظل العلاقة بين اللسانيات والثقافة العربية علاقة توتر لأنها قائمة على الالتباس والغموض.

الجدول رقم38 :

شعور المتعلم وهو يدرس المدارس اللسانية :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- الإعجاب	55	% 55
ب- الملل	21	% 21
ج- الخوف	16	%16
أ+ ج	06	%06
ب+ج	02	%02
المجموع	**100**	**%100**

إن غالبية مدرسي اللغة يتميزون بالجدية والانضباط، ويبرر هؤلاء اعترافهم بذلك لأن اتخاذ الفكاهة أسلوبا من أساليب التعليم أمر غير علمي لأن الضحك من شأنه أن يفقد المدرس هيبته و يسلب الجو السائد داخل القسم جديته ، وقد يؤدي هذا إلى شعور المتعلم إما بالملل 21% والخوف16% وهذه النسبة على قلتها لكنها تعرقل سير العملية التعليمية ، لأن« اعتماد مبدأ السلطة الذي هو تجسيم لسلطة الأب... لقمع ردود الفعل الشرسة وإرغام المتعلمين على القيام

[1]- مصطفى علفان: في طبيعة اللسانيات العامة أوليات منهجية، مجلة نقد وفكر ، ص56-57.

بواجباتهم طبقا لما يراه المدرس صالحا»[1]. والطريقة الثانية« المقابلة تأخي طريقة التنشيط التي يحل فيها الترغيب محل الإلزام وتفسح للدارس مجال المشاركة في الحوار وإبداء الرأي»[2].

الجدول رقم 39 :

أهمية معرفة المتعلم لأهداف المقياس المدرس :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	91	% 91
ب- لا	07	% 07
لا إجابة	02	% 02
المجموع	**100**	**%100**

أجمع أفراد العينة بنسبة 91% على أهمية معرفة المتعلم لأهداف مقياس المدارس اللسانية، لأن وضع الأهداف يندرج ضمن الأساس النظري المعمول به، ولكي نلتزم بذلك لا بد من الالتزام« بجملة من الأسس النفسية واللغوية والتربوية والاجتماعية التي لا بد من أخذها بعين الاعتبار عند وضع المناهج والمقررات المختلفة من حيث الأهداف وبناء المحتوى ومنهجية تنفيذه، وأساليب تقويمه»[3].

وتبقى مسؤولية تعريف المتعلم بأهداف المقياس مشتركة بين الأستاذ والطالب، من خلال عملية الشرح والتواصل المعرفي عن طريق الأسئلة والمشاركة في إثراء المحتوى التعليمي المقرر.

1- Mendel Gérard : la crise des générations, p235.

2- ibid.p.236-237.

3- بشير إبرير: دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، مطبعة المعارف، عنابة، الجزائر، ط1، 2007، ص16-17.

الجدول رقم 40:

الطريقة المفضلة عند المتعلم في تحصيل المقياس:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- المحاضرة	10	% 10
ب-المناقشة بين الطلبة والأساتذة	78	% 78
ج- الاعتماد على الأفلام الوثائقية والمخابر الصوتية.	03	%03
أ+ب	05	%05
أ+ج	04	%04
المجموع	**100**	**%100**

تمثل الطريقة التواصلية أهم الطرائق التعليمية الناجحة وقد أسهم في ظهورها عاملان:« أحدهما علمي نظري وهو جملة الحقائق التي بلورها الاتجاه الوظيفي في النحو(*). ولعل أهمها أن اللغة ليست مجموعة من التراكيب- كما قرر ذلك البنيويون التوزيعيون والتوليديون التحويليون. بل هي أفعال لغوية تتحقق في سياقات تواصلية معينة من باث يؤديها للإفصاح عن مقاصد محددة يصوغها في شكل إشارات تطفو على سطح الخطاب متقبل يلتقطها ويفك رموزها استنادا إلى نظام التشفير نفسه الذي يعتمده الباث»(1).

---

*- ظهر هذا الاتجاه في الفكر اللساني الغربي منذ سنة 1911 في أعمال ماثيوس(Mathesuis) لكن نموه كان بطيئا، فقد تشكلت حول هذا اللغوي مدرسة عرفت بمدرسة براغ(Prague)سنة 1926 ثم ظهرت في أواسط الأربعينيات مدرسة أخرى بلندن تزعمها ج.ر. فيرت(J.R. firth) ثم تواصل هذا التيار في مباحث ج فرباس(J. Firbas) ود. هايمز(D. Hymes) و م. هاليداي (M. Halliday) وسيمون ديك(Simon Dik)

1- Searle(J.L) : les actes du langage, ESSAI de philosophie du langage (trad), le seuil, paris, 1973,p !

الجدول رقم 41 :

طريقة المتعلم للتعرف على مصطلحات المقياس :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- ذكر المصطلح الأجنبي ومقابله العربي	66	% 66
ب- ذكر المصطلح الأجنبي ومقابلاته العربية المختلفة	21	% 21
ج- الاكتفاء بذكر المصطلح الأجنبي	12	%12
وأخرى تذكر....	01	%01
المجموع	**100**	**%100**

من خلال النتائج المحصلة في الجدول تتضح لنا النسبة الكبيرة من أفراد العينة التي تقوم بذكر المصطلح الأجنبي ومقابله العربي ب66% من المجموع، وتعاني الترجمة مشاكل عويصة في مجال المدارس اللسانية، ومنها تعدد المقابلات العربية للمصطلح الأجنبي الواحد، فكلمة(phrase) في الفرنسية تقابل في العربية بالمصطلحات التالية ركن، ركنية، وتركيبية ومركب.

وكذلك نجد اختلاف مدلول المصطلح الواحد من مدرسة لسانية إلى أخرى فألفاظ مثل grammaire, morphème, phonologies....إلخ في الانجليزية تختلف مدلولاتها باختلاف توظيفها في النماذج اللسانية المختلفة، لكن هذا لا يتطلب ترجمة مخالفة وذلك راجع« إلى عدم توفر المترجمين المتخصصين الأكفاء ومشكلة المصطلح، علما أنه يدخل ساحة المعرفة في العالم ما يربو على 18000 مصطلح جديد سنويا، أي بمعدل 50 مصطلح في يوم، وأما المقابلات العربية التي توضع فلا يتجاوز عددها سنويا 2500 مصطلح على وجه التقريب»[(1)].

ورغم كل التحديات التي تواجهها الترجمة إلا أنه لا يمكن أن تنكر مساهمتها في تفعيل وترشيد مقياس المدارس اللسانية حين نقلت أفكار وطروحات اللسانيين الغربيين إلينا وأعطتنا فرصة

[1]- شحاتة الخوري: التعريب والمصطلح، مجلة اللغة العربية، دمشق، سوريا، مجلد 73، ج4، ص811.

المشاركة في وضع المنجز اللساني العالمي من خلال الملاحظة العلمية والتدبر الهادف، والتأليف على ذلك المنوال بلغة عربية حسب طبيعة المتلقي المستهلك لهذه الأفكار. وقد أدى هذا إلى ظهور اتجاه جديد عند بعض الباحثين«سلكوا مسلكا متشابها في إيراد المصطلح الأجنبي مكتوبا بالحروف اللاتينية ومقرونا بالترجمة المقترحة، دون الإكثار من كتابته بلفظة بحروف عربية، ولا سيما إذا كان غريبا عن خصائص العربية، نحو اللانغويستيك والسيمانتيك»[1]. ويبقى الاتجاه الأول عند أفراد العينة هو الأقرب إلى المتعلمين شيوعا واستعمالا.

الجدول رقم 42 :

المصادر التي يعتمدها المتعلم في المدارس اللسانية :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- كتب عربية	66	% 66
ب- كتب أجنبية	01	% 01
ج- كتب مترجمة	18	%18
د- لا أعتمد على المصادر والمراجع	05	%05
أ+ج	10	%10
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من الجدول أن النسبة الكبيرة من أفراد العينة 66% يعتمد على الكتب العربية، وهي عادة كتب تعليمية أنجزها أصحابها لغرض علمي تعليمي يعتمد في توصيل مضمون المقياس إلى الطلبة على غرار ما قدمه كل من نعمان بوقرة والتواتي بن التواتي ومقران يوسي في مجال تدريس مقياس المدارس اللسانية.

[1]- أحمد محمد قدور: اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، ص17.

وهذا يعيدنا إلى إشكالية التعريب في اللسانيات« وهي قضية شائكة لا تخلو من الجرأة لما يحف بها من مزالق رغم شدة الحذر في ترجمة من الشكل الأجنبي إلى التنظيم العربي وبالخصوص باب المصطلحات الفنية»[1].

ويمكن تحديد علاقة الباحث العربي مع المدارس اللسانية الغربية شبيها بما حدث منذ قرون بالمثاقفة والتي تضفي« جوا علميا جديدا انخرط فيه الناس عربا وأعاجم فلا نتركها. فالناس كانوا مجتمعين حول الدين ومندفعين لأداء رسالة لا مثيل لها في عصور الدنيا من قبل»[2]. فالعلم باللغات الأجنبية يجعل الطالب يعتمد على المصادر الغربية بلغتها الأصيلة، وما التأكيد على المصادر العربية فقط أو المترجمة إلا إقرار بالجهل بتلك اللغات أو عدم الإتقان لها من قبل المتعلم.

الجدول رقم43 :

عدد الكتب المقررة من لدن المتعلم الخاصة بالمدارس اللسانية.

الاحتمالات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أ- ولا كتاب	10	% 10
ب- من 01 إلى 03 كتب	76	% 76
ج- من ثلاثة فما فوق	17	% 14
المجموع	**100**	**%100**

يمكن الحكم على نتائج هذا الجدول بالنسبية في النتائج المحصل عليها، فارتفاع نسبة الطلبة الذين طالعوا كتب في مقياس 01 إلى 03 نسبة 76%، إذ أنها نسبة قليلة فقط من الطلبة الذين يطالعون كتبا في هذا التخصص مقارنة مع الأسئلة المقدمة في هذه الاستمارة، فعادة ما يكلف الأستاذ الطلبة بتلخيص كتاب ويكون العمل مشتركا بين مجموعة من الطلبة، فيقسم الطلبة محتوى

[1]- كاترين فوك وبيارلي فوفيك: مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، تعريب المنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984، ص07.
[2]- أحمد محمد قدور: اللسانيات وآفاق الدرس اللساني، ص47.

الكتاب فيما بينهم تسهيلا للعملية، دون قراءته كليا، ويتضح هذا الخلل أثناء عرض هذا العمل ومناقشته، ويبقى الهدف العلمي المنشود على الأقل أن يطالع الطالب في كل مقياس كتابا ضمانا للحد الأدنى من التحصيل العلمي الجاد.

الجدول رقم 44 :

مدى قدرة المكتبة الجامعية على توفير حاجة المتعلم :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	24	% 24
ب- لا	73	% 73
لا إجابة	03	% 03
المجموع	**100**	**%100**

يحدد أفراد العينة في هذا الجدول نظرتهم إلى ذخيرة المكتبة الجامعية من الكتب المتخصصة في الدراسات اللغوية الأدبية عموما، وحسب اعتقادهم فهي غير قادرة على مواكبة احتياجات المتعلم وهذا ما أكده73% من أفراد العينة، وبالمقابل نجد24% من أفراد العينة عبروا عن رضاهم على رصيد المكتبة.

وللكتب دور كبير في تنمية الرصيد المعرفي للمتعلم وخاصة المعاجم اللغة« فهي خزائن اللغة وكنوزها التي يستمد منها الإنسان ما يغني حصيلته اللغوية وينميها ويجعلها مرنة طيعة في مجالي الأخذ والعطاء ومجال الاستيعاب والفهم والتوسيع الفكري والنمو العقلي»[1]. وقد تم تفعيل المكتبة الجامعية بالمكتبة الافتراضية التي تجعل المتعلم يتحصل على الكتب عن طريق الانترنيت.

[1]- أحمد محمد قدور: الحصيلة اللغوية أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد، 212، ص224.

الجدول رقم 45 :

مساهمة المدارس اللسانية في التنمية المعرفية للمتعلم :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	89	% 89
ب- لا	11	% 11
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من نتائج الجدول أن أغلبية أفراد العينة بنسبة 89% يعترفون بمساهمة المدارس اللسانية في التنمية المعرفية للمتعلم، وقد عرف المجال المعرفي(cognitif) زمنين تدفقيين أسهما في إبرازه على سطح العلوم الإنسانية، تجلى ذلك أولا في سبعينيات القرن العشرين حيث الموجة المعرفية(cognitive) كانت تتمركز جغرافيا في الولايات المتحدة. وفي بداية الثمانينيات بدأ النموذج الحاسوبي(computationnel) للفكر والعقل يعرف أفولا تدريجيا تاركا بذلك تشكل وبناء علمي يقوم على دمج أنظمة معرفية مختلفة مثل علم النفس، الذكاء الاصطناعي اللسانيات علوم الأعصاب[1]. كما تمكن المدارس اللسانية المتعلم من معرفة المقاربات والمقابلات وأعمال المنطق والذكاء فيما بينها من أجل تحديد موقف بناء يقوم على منطلقات وأسس علمية رصينة.

[1]- عمر بيشو: العلوم المعرفية، الواقع والآفاق، فكر ونقد، ص28-29.

الجدول رقم 46 :

حاجة المقياس إلى ساعات إضافية :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	77	% 77
ب- لا	23	% 23
المجموع	**100**	**%100**

أجمع أفراد العينة بنسبة 77% على حاجة المقياس إلى ساعات إضافية، ويتضح ذلك من خلال حاجة الطالب إلى ذلك المدخل النظري الذي يؤسس لهذه المدارس اللسانية وقد يطالب المتعلم الأستاذ بحقيقة الاختلافات بين اللسانيين ومدى مطابقتها للاختلافات التي سادت بين علماء العربية قديما، فالعودة إلى الدراسات اللغوية القديمة الشرقية والغربية تقدم دفعا للمتعلم في دراستها لحقيقية هذه المدارس اللسانية.

كما أن طبيعة المقياس تحتاج إلى ضبط ودقة ، إذ وجد الأستاذ التواتي بن التواتي بعض الإشكالات الموجودة بقوله« ومن خلال ما تقدم في تعدد المدارس اللسانية ظهر لنا أن هناك أوجه شبه معينة بين هذه النظريات المختلفة لتفرعها من نظرية سوسير أو تأثرها بها، غير أن أوجه الاختلاف تتفوق إلى حد كبير، كما نجد وجهات نظر متعارضة تدور حولها مناقشات صعبة لا طائل من ورائها يعسر فهمها أحيانا حتى على بعض المتخصصين في النظرية اللغوية»[1].

كما أن المقاييس اللسانية عموما يحتاج دارسها إلى الفترة الصباحية أكثر من الفترة المسائية،حيث يحتاج إلى تركيز وفهم دقيق لطبيعة ومضمون الفكرة المراد شرحها ويحتاج ذلك إلى انتباه من قبل المتعلم.

[1]- التواتي بن التواتي: المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي، الجزائر، 2008، ط1، ص03.

الجدول رقم 47:

كيفية تعامل المتعلم مع المقياس:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- تخصص له وقت وجهد.	69	% 69
ب- الاعتماد على ما يقدمه الأستاذ.	26	% 26
ج- تهمله تماما	05	%05
المجموع	**100**	**%100**

يظهر جليا من الجدول أن نسبة 69% من أفراد العينة يعترفون بصعوبة المقياس وبضرورة تخصيص وقت وجهد وعدم الاكتفاء بما يقدمه الأستاذ بينما أقرت 26% من أفراد العينة ذلك.

فالمدارس اللسانية تحتاج إلى الاتصال وإحداث العلاقات العلمية الواسعة وإدخال أفكار علمية مقتبسة من العلوم المعرفية الإنسانية الحديثة « وهو القصد والدرس الموجه لتشكيل علوم لغوية عربية جديدة، قوامها المعطيات القديمة، والأطر العلمية والإبستمولوجية الحديثة، نحو علم الدلالة، وعلم المعجم وعلم المصطلح وعلم الأصوات، وعلم اللغة العربي أو اللسانيات العربية»[1]. فالمتعلم الجاد يسعى نحو دراسة البحوث العلمية المتخصصة، ويكون مهتما بالمجالات الدراسية التطبيقية.

[1]- أحمد محمد قدور: اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، ص08.

الجدول رقم 48.

أهمية حب المقياس والمساعدة على فهمه :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم ب- لا	96 04	% 96 % 04
المجموع	**100**	**%100**

عادة ما يرتبط المتعلم بالمقياس من خلال الأستاذ وقدرته على تحقيق القابلية في أوساط الطلبة وقدرته على إيصال المعلومة و تحقيق تركيز الطلبة أثناء العملية التعليمية والشرح خصوصا، فمن شأن نجاح هذه العملية الاتصالية المعرفية تحقيق احترام الطالب للأستاذ وحب المقياس الذي يدرسه أيضا.

فحب المقياس والانجذاب إليه يعين على فهمه ، أما عدم تقريب مضمون المادة العلمية من المتعلم عامل من عوامل نفوره ومن أسباب ذلك« أن بعض الباحثين قد غالوا في ذلك حتى أصبحت النظريات اللسانية تقدم على شكل معادلات رياضية وكأني بها عقدة لدى هؤلاء أدت بهم إلى هذا الاتجاه ونلاحظ هذا في كتب من كتب عن نظرية النحو التوليدي التحويلي... إذ أن الصورة التي عرضت بها تدعو الطالب إلى أن ينفر منها ويستصعبها»[1]. فالجوانب النفسية وقابلية المتعلم، وحسن إيصال المعلومة من الأستاذ كلها عوامل تساعد في نجاح العملية التعليمية.

[1]- التواتي بن التواتي: المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث،ص04.

الجدول رقم 49.

رأي المتعلم في نظرة الأستاذ إلى مشاركة وفاعلية الطالب:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نظرة إيجابية	78	% 78
ب- حالة من الفوضى	17	% 17
ج- لا يسمح بالمشاركة	05	% 05
المجموع	**100**	**%100**

يمثل هذا الجدول رأي المتعلم في نظرة الأستاذ إلى مشاركة وفاعلية الطالب داخل الصف. إذ أجمع 78% من أفراد العينة على أن نظرته إيجابية، كما يرى 17% من أفراد العينة أن الأستاذ ينظر إلى المشاركة على أنها حالة من الفوضى.

ويظهر جليا أن جودة الحوار العلمي داخل الصف بين الأستاذ والطالب طريق صحيح في مجال التحصيل الصحيح، فالفكر التجريدي الذي يتجلى به الإنسان نجد له في الكلمة منطلقا وميدانا لأنها مخاض الفكر وصيرورته « والاهتمام باللغة كلية بتقديم مهارتي الاستماع والتحدث على مهارتي القراءة والكتابة، وتقديم ما هو شائع وكثير الدوران في أنماط اللغة وتعليم النحو والاستنباط. والاهتمام القوي بالتمارين البنوية واعتماد تنوعها»[1]. وتبقى المشاركة الإيجابية عاملا نفسيا مهما في تحرير المتكلم أثناء الحديث بطلاقة أمام الأستاذ والمتعلمين والتأكيد على النطق الصحيح والسليم للمتكلم، واكتسابه للشجاعة أثناء المواجهة، والقدرة على المناقشة والإقناع، والتخلص من كل عوامل الخجل السلبي.

[1]- صالح بلعيد: علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص120.

الجدول رقم 50.

الطريقة المفضلة في وضع أسئلة الامتحان:

الاحتمالات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أ- الأسئلة الجزئية ب- تحليل إشكالية ج- تحليل ومعالجة النصوص	72 15 13	% 72 % 15 %13
المجموع	**100**	**%100**

تظهر النتائج المسجلة في الجدول أن الطلبة يفضلون الأسئلة الجزئية بنسبة 72% بينما تفضل البقية تحليل إشكالية أو تحليل نص، وهذا يعود إلى صعوبة المقياس، فالطالب يحاول أن يتجاوز ذلك عن طريق الحفظ والنقل الحرفي للمادة المدونة في الكراس على أوراق الإجابة وخاصة إذا كانت الأسئلة مباشرة، أما تحليل الإشكالية أو النص فيتطلب ذلك رصيدا معرفيا ثريا، وقدرة على الفهم والتحليل العميق.

الجدول رقم51 :

مدى إمكانية استعمال المصطلحات الأجنبية أثناء مشاركة المتعلم :

الاحتمالات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أ- نعم ب- لا لا إجابة	66 33 01	% 66 % 33 %01
المجموع	**100**	**%100**

أجاب أفراد العينة بنسبة 66% بقبولهم استعمال المصطلحات الأجنبية أثناء المشاركة داخل الصف، لكن لا ينبغي أن تتحول اللغة الأجنبية كلغة تواصلية داخل الصف بين المعلم والمتعلم خاصة في تخصص اللغة العربية وآدابها، إذ يمكن أن نعتمد على مصطلحات مقابلة لتحديدها ووصفها وإعطاء المصطلح الأصلي المنقول عنه. فأصل المدارس اللسانية غربي صرف، كما أن الأستاذ يحتاج إلى توظيف بعض الجمل باللغة الفرنسية في شرح التقطيع المزدوج الذي حدده أندريه مرتيني في إطار اللغة الفرنسية، ويحتاج إلى تطويعه قبل اعتماده في اللغة العربية.

الجدول رقم 52 :

أسباب استعمال المصطلح الفرنسي :

الاحتمالات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أ- تماشيا مع طبيعة المقياس	39	% 39
ب- المقياس أصله أجنبي.	17	% 17
ج- الاستجابة لطلب الاستبيان	05	%05
أ+ب	04	%04
أخرى تذكر		
لا إجابة	35	%35
المجموع	**100**	**%100**

يحدد هذا الجدول الأسباب الحقيقية التي استند عليها الطالب في استعماله للمصطلح الأجنبي، فأقر 39% من أفراد العينة أن هذا الإجراء يندرج ضمن طبيعة المقياس التي توظف المصطلح الأجنبي، وحقيقة التفاعل الذي يندرج ضمن المعارف والأدوات المنهجية والنظرية والفلسفية وتحقيق ما يسمى بالتواصل المعرفي.

وتندرج إشكالية اعتماد المصطلح الأجنبي ضمن النظرة إلى اللسانيات من خلال زاويتين

أ- الزاوية العامة باعتبار اللسانيات ذات طابع علمي وبالتالي لها من المبادئ العامة ما يمكن تطبيقه على الألسن الطبيعية بصرف النظر عن طبيعة الاختلافات الحاصلة في بنيتها أو المظاهر المتعلقة بكل لسان على حدة[1].

ب- الزاوية الخاصة وتتمثل في الجانب المتعلق بلسانيات معينة في تناولها للسان محدد كالعربية والفرنسية أو الإنجليزية أو غيرها.

ولا يمكن الحديث عن استعمال المصطلحات الأجنبية في المدارس اللسانية في ظل الضعف اللغوي الذي يعانيه المتعلم في اللغات الأجنبية، فنجده لا يعتمد إلا على المصطلح العربي، ويجد صعوبة حتى في كتابة المصطلح الأجنبي الذي كثيرا ما يعمد الأستاذ إلى كتابته على السبورة.

الجدول رقم 53 :

أسباب عدم استعمال المصطلح الأجنبي :

الاحتمالات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أ- عدم القدرة على مستوى اللغة	19	% 19
ب- لا يوظف الأستاذ هذه المصطلحات بلغتها أثناء الدرس	12	% 12
ج- الاستحياء من النطق باللغة الأجنبية أمام الطلبة	07	% 07
أخرى تذكر	02	% 02
لا إجابة	60	%60
المجموع	**100**	**%100**

تؤكد النسبة المقدرة 40% من أفراد العينة أنها لا تستعمل المصطلح الأجنبي داخل الصف وترجع أسباب ذلك إلى عدم القدرة على استعمال لغة المصطلح الأجنبية 19%، وعدم توظيف الأستاذ لهذا المصطلح أثناء شرحه12 %، والاستحياء من النطق باللغة الأجنبية أمام الطلبة 07%.

[1]- الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، ص11-12.

وكل هذه المظاهر اللغوية سببها عدم وجود تفاعل حقيقي بين طلبة اللغة العربية واللغات الأجنبية ، فالحوار العلمي الهادف بين هذه العينات يجعل استعمال المصطلح بهذه اللغات طيعا ويسيرا، كما أن ثقافة الأستاذ المدرس، ونهله من اللغات الأخرى عامل محفز للمتعلمين .

الجدول رقم 54 :

أهم المدارس اللسانية المعروفة عند المتعلم :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- الوظيفية	06	% 06
ب- التوزيعية	02	% 02
ج- التوليدية التحويلية	01	%01
أ+ج	01	%01
أ+ب+ج	88	%88
لا إجابة	02	02
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من الجدول أن أغلبية الطلبة يعرفون المدارس اللسانية التالية(الوظيفية، التوزيعية، التوليدية(أ+ب+ج) نسبة 88% فالأولى والثانية وصفية بنوية للغة لأن« الوصف هو دراسة آنية تتعلق بحالة معينة للغة وفي زمن معين هذه الحالة محددة بخصائص خارجية وداخلية»[1].

والثالثة معرفية تنطلق من قدرة المتكلم المثالي على الاستخدام العقلي الذاتي للغة من خلال التوليد والتحويل وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل.

[1]- جان بيرو: اللسانيات، ترجمة الحواس مسعودي مفتاح بن عروس، دار الآفاق، الجزائر، 2001، ص31.

الجدول رقم 55 :

مواكبة اللسانيات للتطورات الحضارية :

الاحتمالات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أ- نعم	80	% 80
ب- لا	09	% 09
لا إجابة	11	%11
المجموع	**100**	**%100**

يجمع أفراد العينة 80% على مواكبة اللسانيات للتطورات الحضارية، فالأبحاث الإبستمولوجية أكدت على أهمية التداخل بين مناهج العلوم مهما اختلفت طبيعتها على مستوى المبادئ العامة، ولقد تم التأكيد على ذلك أول الأمر فيما عرف بوحدة العلوم التي دعت إليها دائرة فينيا الوضعية من خلال ما يسمى بموسوعة encyclopédie of unified science التي شارك فيها العالم الموحد ، وهي الموسوعة التي شارك العالم اللساني ليونارد بلو مفيلد léonard Bloomfield إلى جانب أشهر العلماء في مختلف المجالات العلمية من فيزياء ورياضيات وكيمياء ومنطق أمثال: أكارناب(Carnap) وناجل(Nagel) وروسل(Russell) وبوهر(Boher) وفرانك وغيرهم ممن اعتبروا من مؤسسي العلم الحديث[1].

وفي نفس الاتجاه تتطور حاليا ما يعرف بالنظرية العامة للأنساق théorie générale des systèmes التي تستهدف تحديد السمات اللازمة للأنساق النظرية المقترحة في العالم.

[1]- مصطفى غلفات: في طبيعة اللسانيات العامة، أوليات منهجية، مجلة نقد وفكر، ص49-50.

الجدول رقم 56 :

مساهمة الكتب المترجمة في معرفة المدارس اللسانية :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	79	% 79
ب- لا	12	% 12
لا إجابة	09	% 09
المجموع	**100**	**%100**

أجاب 79% من أفراد العينة بالإيجاب على السؤال المتعلق بمدى مساهمة الكتب المترجمة في معرفة المدارس اللسانية. فالمتعلم في قسم اللغة العربية وآدابها غير ضليع باللغات الأجنبية التي ألفت بها هذه المدارس كتبها وأسست أفكارها، فهو يعتمد على الترجمات العربية التي تمكنه من مقارنة أفكار هذه المدارس بما شابهها من الدراسات العربية« وكل أنواع النظريات البنوية تهدف إلى وضع قوائم ترتيبية(taxinomie) للعناصر والوجوه والجمل ليرجع إليها وهكذا تندرج البنوية في نظرية الإعلام لأنها تهتم هي الأخرى بالمحيط الذي يجرى فيه الكلام»[1].

[1]- محمد الصغير بناني: المدارس اللسانية في التراث العربي وفي المدارس الحديثة، ص62.

الجدول رقم 57:

مساهمة الجهود اللغوية العربية التراثية في فهم المدارس اللسانية :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	73	% 73
ب- لا	19	% 19
لا إجابة	08	% 08
المجموع	**100**	**%100**

يظهر من الجدول أن 73% أقروا بمساهمة الجهود اللغوية العربية التراثية في فهم المدارس اللسانية فالحديث عن اللغة فيها بصفة عامة تجد فيه اللغة العربية متسعا من النظر والتحليل« فالعرب بحكم مميزات حضارتهم وبحكم اندراج نصهم الديني في صلب هذه المميزات قد دعوا إلى تفكر اللغة في نظامها ومراتب إعجازها فأفضى بهم النظر لا إلى درس شمولي كوني للغة فحسب، بل قادهم النظر أيضا إلى الكشف عن كثير من أسرار الظاهرة اللسانية مما لم تهتد إليه البشرية إلا مؤخرا بفضل ازدهار علوم اللسان منذ مطلع القرن العشرين»[1]. والظاهر أن السؤال المندرج ضمن هذا الجدول صعب لا يمكن الإحاطة به والإجابة عنه كانت عفوية إلى حد بعيد.

[1]- عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات، ص26.

الجدول رقم 58 :

مدى إطلاع المتعلم على المدرسة الخليلية الحديثة :

الاحتمالات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أ- نعم	18	% 18
ب- لا	82	% 82
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من الجدول أن الطلبة أفراد العينة لم يطلعوا على المدرسة الخليلية الحديثة التي نادى بها الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح[1]. لأنها غير مقررة في المدارس اللسانية بل يجتهد بعض الأساتذة في الحديث عنها خاصة من تتلمذ على يد أصحاب هذه المدرسة بقسم اللغة العربية وآدابها بالجزائر العاصمة. وهذا يعكس النسبة القليلة من أفراد العينة التي اطلعت على المدرسة الخليلية الحديثة[*]. 18% ولكن أظن أن الاطلاع هنا لا يتعدى سماع الاسم فقط دون التفصيل.

1- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2007، ص08-09.

*- نسبة للخليل بن أحمد الفراهيدي يتزعمها الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح من مواليد 1928 له شهادة علمية في اللغة والرياضيات والعلوم السياسية، حصل على شهادة الدكتوراه سنة 1979 من السوربون، عضو في المجامع العربية(القاهرة، دمشق، عمان، بغداد).

الجدول رقم 59 :

إمكانية جعل المدرسة الخليلية الحديثة مدرسة لسانية :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	13	% 13
ب- لا	05	%05
لا إجابة	82(**)	% 82
المجموع	**100**	**%100**

إن النسبة الضئيلة التي أجابت بنعم 13% إمكانية جعل المدرسة الخليلية الحديثة مدرسة المقابلة البحثية العلمية بين التراث العربي والدراسات اللسانية الحديثة، ولكن إذا سئلت هذه المجموعة عن كيفية تحقيق ذلك لوجدنا الإجابة تفوق مستوى المتعلمين لأن الأمر متعلق بجاهزية هذه المدرسة الافتراضية في تحقيق هذا البعد العالمي لأننا إذا اعتبرناها مدرسة لسانية فسوف تدرس في جميع أقطار العالم ويجب أن تتوفر فيها المواصفات العلمية والموضوعية والإقناعية التي تجعلها أمرا لا مفر منه في اعتمادها أكاديميا.

**- 82 من أفراد العينة المجموعة التي أجابت بلا عن السؤال متعلق باطلاع المتعلم على المدرسة الخليلة الحديثة في الجدول رقم 58 .

الجدول رقم 60 :

أساس مشكلة اللسانيات العربية :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- اعتبار اللسانيات كمالية وغريبة عن الثقافة العربية	18	% 18
ب- واقع الترجمة في العالم العربي	09	% 09
ج- غياب دراسات لتيسير المفاهيم والدراسات اللسانية عند القارئ العربي	55	% 55
ب+ج	14	%14
أ+ب+ج	04	%04
المجموع	**100**	**%100**

يلاحظ أن أساس مشكلة اللسانيات العربية بنسبة أكبر عند أفراد العينة تتلخص في غياب دراسات لتيسير المفاهيم والدراسات اللسانية عند القارئ العربي. ويحدد الأستاذ أحمد محمد قدور أساس المشكلة بقوله:«إن أول ما ينبغي فحصه هو معضلة البحث العلمي في جوانبه المتعددة. ويلاحظ في هذا المجال أن التجزئة التي هي أصل الداء وتباين أهل القرار جعلا الجهود العربية في البحث العلمي المحكم تتجاذبها الأهواء.وقد أدى ذلك إلى بعثرة للجهد حينما يوجد، تكرار التجارب، وعدم الانطلاق من الجهود السابقة المماثلة»[1].

فلم نجد في الجزائر مثلا جمعية علمية خارج أسوار الجامعة تعنى بقضايا اللسانيات، أو اللسانيات العربية لتصبح من الاهتمامات الاجتماعية بعد العلمية. كما هو شائع اليوم في الدول الغربية التي أخرجت هذه المفاهيم إلى الميدان والواقع العملي.

[1]- أحمد محمد قدور .اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، ص24.

الجدول رقم61 :

مدى استفادة المتعلم من المدارس اللسانية :

الاحتمالات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أ- نعم	87	% 87
ب- لا	13	%13
المجموع	**100**	**%100**

أجمع أفراد العينة بنسبة 87% على استفادتهم من مقياس المدارس اللسانية فأبسط فائدة محققة أن الطالب حين يدرس المدرسة الوظيفية يضطلع بماهية الفونيم الذي يعبر عنه دي سوسير ب(éléments différentiels)« وأول من دعا إلى تحديد الفونيم بالوظيفية التي وضع من أجلها التميز هو تروتسكوي حين قال:« إن الفونيم هو وحدة وظيفية قبل كل شيء»»[1].

كما أن معرفة المدارس اللسانية مرحلة ضرورية لمعرفة المدارس النقدية التي انطلقت من أساس نظري لساني صرف.

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص242.

الجدول رقم 62 :

مظاهر الاستفادة من المدارس اللسانية :

الاحتمالات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أ- المصطلحات	19	% 19
ب-الإعلام	08	% 08
ج- توظف في دراسة وتطوير الدرس اللغوي	46	% 46
أ+ب	09	%09
أ+ب+ج	09	%09
أخرى تذكر	01	%01
لا إجابة	08	%08
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من الجدول أن نسبة 46% من أفراد العينة قد حددت الاستفادة من أجل تفعيل الدرس اللغوي ولكن ذلك لن يتم إلا بالاهتمام بالمصطلحات الفونيم، المورفيم مثلا وهي مصطلحات يجهل مدلولها الحقيقي أكثر من 50% من الطلبة في أقسام اللغة العربية وآدابها(*).

كما أن شيوع أسماء الأعلام في الأوساط التعليمية مظهر صحي، وخاصة دي سوسير وتشومسكي لكثرة تداولهما على ألسنة الأساتذة.

وتحتاج المدارس اللسانية من خلال تحديد مقرراتها التعليمية إلى تحقيق البعد التداولي لمحتواها التعليمي عند الطلبة بما يحقق لها الإقبال على دراستها من خلال تبسيط المادة المقدمة، والاستعمال العقلاني للمصطلحات المترجمة .

*- نتائج محصل عليها من أوراق الامتحان، الخاصة بأرشيف قسم اللغة والأدب العربي جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، سنة2009.

الجدول رقم 63 :

مدى رغبة المتعلم في خوض مجال اللسانيات ما بعد التدرج :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	42	% 42
ب- لا	58	%58
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من نتائج هذا الجدول أن 58% من أفراد العينة لا يرغبون في استشراف هذا المجال العلمي اللساني في ما بعد التدرج(*). وبالمقابل نجد 42% من أفراد العينة يرغبون في ذلك، ربما لأنهم أدركوا أن المعرفة العلمية للكلام البشري هي المفتاح الذهني لكل أصناف المعارف بلا استثناء.

الجدول رقم64:

الخاص بتعليم مقياس أصول النحو ومدارسه والمتعلق بصعوبة هذا المقياس من عدمها :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	63	% 63
ب- لا	27	%27
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من نتائج الجدول أن 63% من أفراد العينة يقرون بصعوبة مقياس أصول النحو ومدارسه، وقد سعى الأساتذة المتخصصون إلى تذليل هذه الصعوبات وذلك لإدراكهم ومعايشتهم للواقع التعليمي الجزائري، إذ يصرح الأستاذ صالح بلعيد في كتابه أصول النحو« هذا كتاب في

*- لقد وجد أن طلبة قسم اللغة العربية وآدابها أن الطلبة يقبلون على التخصصات الأدبية في النظام الجديدI.M.D أكثر من التخصصات اللسانية وذلك راجع لعدة اعتبارات شخصية بالمتعلم وعامة خاصة بالمحتوى والبرامج البيداغوجية.

الأصول وضع لغرض تعليمي، موجة للطلاب الجامعيين والمختصين في أصول النحو العربي، حاولت الالتزام بواقع أصول النحو العربي بغية تعميق ثقافة الطلاب النحوية، حيث بحثت بالتفصيل ما له علاقة بالأسرار الأولى للغة العرب، مع تقديم المادة بأسلوب سهل مشرق في قالب ميسر، أنشد الجميع بين الأصالة والحداثة في التراث اللغوي، آخذا الحقائق إلى مصادرها لاستجلاء أصولها وقواعدها»[1].

وقد ارتبط في لاشعور الطالب الخوف من المقاييس التي لها صلة بالتراث اللغوي القديم لما فيها من صعوبة فلا يقرأ الطالب لسيبويه أو الخليل إلا بالعودة إلى الشروحات القديمة أو المراجع الحديثة لإقراره بصعوبة قراءة وتحليل المصادر التي كتبها هؤلاء القدماء.

الجدول رقم65:

الخاص بالإجابة نعم عن السؤال السابق والمتعلق بمكامن الصعوبة :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- التداخل بين علمي النحو وأصوله.	10	% 10
ب-النفور من النحو فمابالك بأصوله.	18	%18
ج- الدراسة القديمة والتداخل بين الأعلام.	19	%19
أ+ب	23	%23
ب+ج	30	%%30
المجموع	**100**	**%100**

يتحدد في هذا الجدول أهم مصوغات صعوبة مقياس أصول النحو ومدارسه، وقد ارتبطت إما بالتداخل بين علمي النحو وأصوله أو نفور المتعلم من النحو وأصوله أو التداخلات الحاصلة بينه وبين الفقه الذي يعتبر « المنهج المنظم للتفكير الفقهي للتشريع الإسلامي ويتناول الأساسيات التي

[1]- صالح بلعيد: في أصول النحو، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2008، ص06.

تقوم عليها الأحكام الشرعية»[1]. وهذا ابن الأنباري(577هـ) يعرفه بقوله:«أصول النحو أدلة النحو التي تفرعت منها فروعه وفصوله، كما أن أصول الفقه أدلة الفقه التي تنوعت عنها جملته وتفصيله وفائدته التعويل في إثبات الحكم على الحجة والتعليل والارتفاع عن حضيض التقليد إلى بقاع الاطلاع على الدليل فإن المخلد إلى التقليد لا يعرف وجه الخطأ من الصواب، ولا ينفك في أكثر الأمر عن عوارض من الشك والارتياب»[2]. ويتضح خلط المتعلم بين النحو وأصوله« لأن النحو معقول من منقول»[3]. وهذا ما يقصد به أصول النحو والتي هي قواعده الأساسية التي يتبنى عليها فروعه العديدة وهكذا بدأت الأركان الأولى تضع أعمدتها على المسموع المتواتر وخرج العلم الذي يسمى النحو.

الجدول رقم66:

المتعلق بمظاهر التمكن من أصول النحو ومدارسه:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- اكتساب القواعد النحوية.	09	% 09
ب- التكلم باللغة العربية الفصيحة.	12	%12
ج- توظيف الاختلاف بين المدارس في الاستشهاد من خلال مقولة الجهة.	17	%17
أ+ب+ج	22	%22
أ+ج	15	%15
ب+ج	25	%25
المجموع	**100**	**%100**

1- محمد خان: مدخل إلى أصول النحو، ص04.

2- ابن الانباري: الأغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة، تحقيق سعيد الأفغاني، دمشق، 1957، ص80.

3- جميل علوش: ابن الأنباري وجهوده في النحو، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 1981، ص170.

يحدد هذا الجدول مظاهر التمكن عند المتعلمين من مقياس أصول النحو وهو « أدلة النحو التي تفرعت عنها فروعه وأصوله كما أن معنى أصول الفقه هي أدلة الفقه أين تفرعت عنها جملته عنها وتفصيله وفائدته التعويل في إثبات الحكم على الحجة والتعليل والارتفاع على حضيض التقليد لا يعرف وجه الخطأ من الصواب ولا ينفك في أكثر الأمر عن عوارض الشك والارتياب»[1].

وهذه الأصول وجدت في كتب النحاة الأوائل فقد كان سيبويه المعلم الأول لعلم النحو« وهكذا نرى أن علم أوًل النحو قديم يراد به القواعد الأولى التي يتوصل بها إلى الأدلة التفصيلية تميز بخروجه عن شكلية المنطق الأرسطي، لأن استنتاجاته تأتي من الواقع العلمي لاستعمال اللغة لا من العمليات الذهنية التجريدية الافتراضية»[2].

ولا يمكن الجزم أن تكلم العربية الفصحى دليل على إلمام الطالب بهذا العلم لأن الملكة اللغوية قد تحصل بالتطبع والدربة الكتابية والشفاهية ، فتتحقق أصالة اللسان عند المتكلم دون إدراكه للمستويات اللغوية.

[1]- ابن الانباري: لمع الأدلة في أصول النحو، (المقدمة).

[2]- صالح بلعيد: في أصول النحو، ص2019.

الجدول رقم66:

الخاص بالمدرسة النحوية التي تقنع المتعلم في أحكامها :

الاحتمالات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أ- مدرسة البصرة.	12	% 12
ب- مدرسة الكوفة.	18	%18
ج- مدرسة بغداد.	14	%14
د- لا مدرسة	06	%06
أ+ج	30	%30
ب+ج	20	%20
المجموع	**100**	**%100**

يمثل هذا الجدول رصدا لأهم المدارس النحوية التي اقتنع أفراد العينة بأحكامها، فالمدرسة البصرية كانت موطنا للعلوم الدقيقة« نشأ فيها علم الكلام ظهر الدعاة الأوائل لمذهب المعتزلة الذي لعب دورا مهما في تاريخ الفكر الإسلامي، والبصرة كما يعرف عنها حكمت المنطقة وأخضعت الأصول إلى أحكام العقل إن وجد تعارض بين العقل والنقل»[(1)].

أما المدرسة الكوفية فكانت تهتم بالروايات والأخبار والأشعار وكثر فيها رواة الحديث و المفسرون وأهل القراءات فكان رأس المدرسة النحوية الكسائي وهو من القراء السبعة ولكن « لم يصل إلينا كتاب يوضح لنا منهج الكوفيين في التحليل النحوي فلا نعرف لهم كتابا يصارع كتاب سيبويه أو كتاب المقتضب للمبرد ولكن نتعرف على آرائهم اللغوية من كتبهم التي ضمت موضوعات مختلفة من بينها قضايا النحو واللغة»[(2)].

[1]- المرجع نفسه: ص146.

[2]- محمود فهمي حجازي: علم اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ص87.

وقد كانت المدرسة البغدادية مدرسة وسطية بين المدرستين في الرأي والمشورة النحوية وقد وجد المتعلمون في هذه الاختلافات مجالا رحبا لممارسة التحليل والاستنباط النحوي وتقليد الأوائل في فهمهم لأسرار اللغة وسبر أغوارها.

الجدول رقم68:

المتعلق بقدرة المتعلم على تحديد علاقة المدارس النحوية بالمدارس اللسانية :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- لا علاقة.	36	% 36
ب- علاقة تطابق.	18	%18
ج- الفرق واضح.	16	%16
د- علاقة الكل بالجزء.	16	%16
ب+د	14	%14
المجموع	**100**	**%100**

يمثل هذا الجدول نتائج المقابلة عند المتعلم الذي يحاول تحديد علاقة المدارس النحوية بالمدارس اللسانية إن الوضع المتميز للسانيات العامة في تطوراتها المختلفة ونماذجها المتعددة في أوروبا وأمريكا يقابله وضع آخر في الثقافة العربية الحديثة. إنها مادة أجنبية لذا فإن وجودها يحرك ضمنيا صراعا حضاريا لا يمكن إغفاله أو الاستهانة به حيث« إن دخول فكر لغوي عربي إلى أحضان ثقافة تعتبر نفسها ثقافة لغوية بامتياز كما هو الشأن بالنسبة للثقافة العربية، أدى إلى طرح جملة من التساؤلات حول فائدة اللسانيات بل إلى خلق نوع من الصراع ضدا على هذا الفكر الدخيل. يتساءل أحد الباحثين العرب: لأي شيء نستورد منهجا غربيا في دراسة اللغة ولنا منهجنا الخاص الأصيل الذي أثبتت ألف عام أو يريد صلاحيته وإذا استحدثنا مناهج جديدة ومصطلحات جديدة فقد حكمنا بالإعدام على تراثنا، لا على تراثنا النحوي الصرفي واللغوي وحده، بل على التراث

كله»[1]. ومن مصوغات هذه المقابلة أن أفراد العينة للسنة الثالثة نظام قديم يدرسون المقياسين فيسهل عليهم المقابلة بينهما واستنباط قواسم مشتركة إن وجدت.

الجدول رقم69:

المتعلق برؤية المتعلم للبرنامج المقرر في أصول النحو ومدارسه هل هو مقيد أم لا؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- مقيد. ب- لا.	66 34	% 66 %34
المجموع	**100**	**%100**

يحدد هذا الجدول موقف أفراد العينة من البرنامج المقرر في مقياس أصول النحو ومدارسه: هل هو مقيد أم لا؟ إذ أجاب 66% من أفراد العينة أنه مقيد مع العلم أن« البحث في علم أصول النحو يستدعي الحديث عن اللغة وطرائق جمعها وهنا كان لا بد من الترجمة للأعلام الذين قاموا بجمع هذه اللغة لتصلنا بكل أمانة كما نطق بها العرب مما جرنا أن نبحث عن الطرق التي استعملها المتحررون الأوائل ووجدناهم اخترعوا منهجا علميا دقيقا لا زال مستعملا لحد الآن وهذا المنهج يقوم على الاستقراء والمشاهدة والإحصاء والتقنيين، ومن أسلافنا أخذت الأمم الأخرى بحوثهم العلمية»[2]. ويظهر أن حكم المتعلم هنا كان غير موضوعي وبني على أحكام غير منطقية لأن ما نراه صعبا دائما نحس أنه مقيد.

[1]- الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، ص57.

[2]- التواتي بن التواتي: محاضرات في أصول النحو، ص06.

الجدول رقم 70:

الخاص بنظرة المتعلم لهذا البرنامج :

الاحتمالات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أ- برنامج مكثف.	43	% 43
ب- برنامج يحتاج إلى تعديل وإضافة.	22	%22
ج- برنامج يستجيب لتطلعات الطالب.	16	%16
أ+ب	19	%19
المجموع	**100**	**%100**

يواصل هذا الجدول البحث عن نظرة المتعلم للبرنامج المقرر هل هو مكثف أو يحتاج إلى تعديل وهل يستجيب إلى تطلعات الطالب ، فحدد 43% من أفراد العينة الحكم على أنه برنامج مكثف وقد غفل هؤلاء عن أن أصول النحو علم استدلالي يبحث في كيفية الاستنباط الأحكام والأدلة التي تقصدها ، فهو منهج للكشف عن الأدلة« وقد أخذت أصول النحو من أعمال أقدم النحاة، واستنبطت من نصوص العربية المحتج بها، ومن الطرق التي عالجوا بها المادة اللغوية ... وبمعنى آخر فإن أصول النحو هي طريقة اللغويين في ضبط مدونة عملهم أي ما هي النصوص التي اعتبروها أصولا وماذا اشترطوا فيها، وما المنهج الذي توخوه في الاستدلال والاحتجاج وبتلخيص آخر نقول ما هي خصوصهم النصانية وما هي اختياراتهم المبدئية؟»[(1)].

فالإلمام بهذا العلم لا يتم إلا انطلاقا من تحقيق أسسه ومنطلقاته فهما وتطبيقا لأنه يجمع بين أدلة النحو الثلاثة السماع والإجماع والقياس وإن كان ابن الأنباري قد أسقط الإجماع وأضاف إليها الاستصحاب.

[1]- محمد خان: مدخل إلى أصول النحو، ص06.

الجدول رقم 71:

الخاص بمزاوجة الاستناد أثناء الشرح بين المصطلحات النحوية الأصلية والمصطلحات اللسانية العربية :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم. ب- لا.	11 89	% 11 %89
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من نتائج الجدول رقم(71) إشكالية اعتماد المصطلح اللساني الحديث سواء المترجم أو المعرب عند الأستاذ الجامعي أثناء مباشرة تلقين مادة النحو العربي وما تحمله من مصطلحات لغوية تراثية قديمة، علما أن علم النحو هو عمود اللغة وعملية تقنين لقواعدها والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال سواء بضبط أواخر الكلم أو بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل، فالخلط الاصطلاحي عند المتعلمين والباحثين جعلهم لا يميزون بين النحو العلمي والنحو التعليمي وهذا ما حرصت عليه اللسانيات الحديثة، فالمتكلم المثالي عند تشومسكي يمكن مقابلته- حسب رأي الباحث- بالمتكلم العربي الأصيل في العصر الجاهلي(قبل الإسلام)« البدوي الذي لم يسمع بالنحو قط ولم يعرف المبتدأ والخبر، وشيئا مما يذكرونه لا يتأتى له نظم الكلام، وإن لنراه يأتي في كلامه بنظم لا يحسنه المتقدم في النحو فقيل إن الاعتبار بمعرفة مدلول العبارات لا بمعرفة العبارات فإذا عرف البدوي الفرق بين أن يقول: جاءني زيد الراكب، لم يضره ألا يعرف أنه إذا قال:" راكبا" كانت عبارة النحويين فيه إن يقولوا في" راكب إنه حال وإذا قال" الراكب" إنه صفة جارية على زيد»[1].

---

[1]- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تحقيق رشيد رضا . ص320- 321.

وقد أكدت الدراسات الحديثة على ضرورة تعليم اللغات جملة من خلال الأنماط اللغوية الحية وما يطلقون عليه اسم النحو الوظيفي« ويتبين من خلال تحليل واقع المحتوى النحوي في الكتب والمقررات التعليمية أن القواعد هي هي، كما ورثناها لم يصبها من التحديد إلا نصيب ضئيل»[1]. فعدم اعتماد الأستاذ على الربط بين المصطلحات النحوية الأصيلة والمصطلحات اللسانية الغربية سببه نقص وعي في المثاقفة اللسانية وتأخر عن إدراك العلوم الإنسانية والانحصار بين جدران أصالة لا نافذة لها وحوض لا تجدد فيه فالمحصن بالكنوز لا يخاف الفقر والجهر بكنوزه فكذلك اللغة العربية التي تمتلك من النفائس ما يؤهلها إلى دخول المعترك البحثي اللساني بقوة .

الجدول رقم 72:

الخاص بمظاهر تفعيل وتطوير أصول النحو ومدارسه :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- استثمار المنجز اللساني العربي في تفعيل أصول النحو ومدارسه.	22	% 22
ب- تركيزه على أجرأة الأصول في التعليم.		
ج- إحياء المجامع اللغوية لروح البحث والمبادرة التي سادت عند المدارس النحوية.	13	%13
	15	%15
د- المقاربة بين أصول النحو وأصول الفقه.		
هـ- الفصل بين أصول النحو وتعليمه.	10	%19
و- الربط بين أصول النحو وتعليمه.	15	%15
ي- لا مظهر.	20	%20
	05	%05
المجموع	**100**	**%100**

[1]- محمد صاري: الفكر اللساني التربوي في التراث العربي، مقدمة ابن خلدون نموذجا، الملتقى الوطني الثاني، الصوتيات بين التراث والحداثة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة سعد دحلب البليدة، ص90.

إن إشكالية تفعيل وتطوير أصول النحو ومدارسه تضعنا أمام أنماط الخطاب اللساني التراثي وثنائية الأصالة والمعاصرة فقد تبنى البعض مقولات القدماء في شتى ضروب المعرفة وبالمقابل سعى طرف آخر إلى فعل القطيعة مع التراث(المنجز الفكري العربي القديم) وتوسيط طرف آخر عن طريق التوفيق بين الطرفين أي الأخذ بمقولات القدماء ومقولات المحدثين ، ومن خلال الإجابات المقدمة نجد أن النسبة الأعلى22% من أفراد العينة ركزت على ربط التفعيل والتطوير في أصول النحو ومدارسه بالمنجز اللساني العربي الحديث، وذلك لا يتأتى إلا بإعادة قراءة جديدة للفكر اللغوي القديم في ضوء المباحث اللسانية المعاصرة، فالمقابلة بين نصوص التراث اللغوي ومباحث الدرس اللساني الحديث قد يوصلنا إلى أن الفارق الوحيد لا يعود لخصائص تمس هذا الصنف من البحث أو ذلك بل لما وفرته التكنولوجيا من تقنيات وآلات يسرت عمل اللساني المعاصر، ولعل الأمر بهذه الكيفية يدعو إلى القول « بتفويق القديم على الحديث»[1]. لكن قد تقابلنا الكثير من العقبات أهمها اعتبار النحو العربي القديم بآلياته النظرية وأدواته المنهجية ومنظومته المصطلحية منجز بالنظر إلى بنية لسانية مغايرة للبنية اللسانية المتداولة حديثا.

[1]- ألفت يوسف: المساجلة بين فقه اللغة واللسانيات، دار سحر للنشر، تونس، ط1، 1997، ص80.

الجدول رقم73:

الخاص بإمكانية تفعيل الجهود النحوية العربية بما جد من بحث لساني عالمي :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- المقارنة بين المصطلحات النحوية القديمة وبعض المصطلحات اللغوية الوظيفية الحديثة.	22	% 22
ب- الربط بين اختلاف المدارس اللسانية.	16	%16
ج- استثمار المقولات اللسانية في أصول النحو.	18	%18
د- توظيف العوامل اللفظية والعوامل المعنوية وفق المنجز اللساني الحديث والمعاصر.	14	%14
ج+د	10	%10
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من نتائج الجدول رقم73 أن 22% من أفراد العينة يؤكدون على ضرورة تفعيل الجهود العربية وربطها بما جد من بحث لساني عالمي وذلك عن طريق المقارنة بين المصطلحات النحوية القديمة وبعض المصطلحات اللغوية الوظيفية الحديثة فقد« كان الهدف من تدريس مادة النحو في الاتجاهات الحديثة هو اكتساب المتعلم ملكة تبليغية تمكنه من التحكم الآلي في جميع المهارات اللغوية الأساسية التي تتمثل في الاستماع(الفهم) والحديث (الكلام والقراءة والكتابة)»[1].

وعلى الرغم من احتواء الكتب التعليمية الحديثة على أمثلة توضيحية من اللغة المعاصرة فإن معلم اللغة العربية يجد نفسه أسير الأمثلة التقليدية الموروثة سواء كان ذلك شعوريا أو لا شعوريا ، فلا يستطيع الخروج عنها حتى إن اجتهد وحاول ذلك بأساليب وأمثلة ليست من العربية. إن الطرائق الحديثة في تعليم اللغة تلح على ضرورة الاهتمام بالأمثلة الحية والنماذج الأصلية والإكثار منها لأنها

[1]- محمد صاري: واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية تحليل ونقد، التواصل، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، عدد8 جوان 2001، ص39.

تساعد المتعلم على تحسين تعبيره وتثري رصيده اللغوي الوظيفي، فالاختبار الجيد لأمثلة النحو وأنماطه تمكن التلميذ من التفاعل معها بكل سهولة ويسر والاقتباس من تراكيبها وأساليبها ومضامينها.

الجدول رقم 74:

الخاص ببيانات انفتاح طالب قسم اللغة العربية وآدابها على أقسام والجامعات العربية من خلال عرض السؤال التالي: هل تتواصل مع الطلبة في الأقسام الأخرى :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم.	94	% 94
ب- لا.	06	%06
المجموع	**100**	**%100**

يبرز أفراد العينة موقفهم الواضح من خلال نتائج الجدول رقم 74 الخاص بمدى تواصلهم مع الطلبة في الأقسام الأخرى حيث أجابوا بنسبة 94% على تواصلهم الدائم مع غيرهم« ويغذي خطاب هؤلاء عوامل كثيرة اجتماعية ولغوية فإذا كان من طبيعة البيئة الاجتماعية وكينونتها في أمة ما الاحتفاظ بالخطاب دون حرص على تطويره لمقتضيات التطور الطبيعي للحياة فإن المحافظة على ما يتوارثه الأفراد من ذلك الخطاب، تأخذ حكم الأفكار المقدسة فالخطاب لن يؤخذ للتطور، لأن أصحابه قد وسموه من حيث يشعرون أو لا يشعرون بسمات المقدس الذي لا يقبل نقاشا»[1]. فطبيعة التواصل بين الطلبة في الأقسام المختلفة لا تتحدد من خلال تواصل شخصي مباشرة وإنما القصد منها التواصل المعرفي الهادف والقائم على تبادل ثمار المعرفة بين المتعلمين في شتى التخصصات ليتحقق التكامل بين المعارف التي تربطها علاقات ووشائج ذات بعد وظيفي واستعمالي.

[1]- سمير شريف استيتيه: اللسانيات، المجال والوظيفة والمنهج ، ص688.

الجدول رقم75:

الخاص بالسؤال السابق المتعلق بالإجابة نعم لتحديد الأقسام التي يتواصل معها الطلبة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- اللغات الأجنبية.	25	% 26.56
ب-علم الاجتماع.	16	%17.02
ج- علم النفس.	13	%13.82
د- الرياضيات.	15	%15.95
هـ- إعلام آلي.	17	%18.08
أ+ب+ ج.	08	%08.51
د+هـ.	05	%05.31
المجموع	**94**	**%100**

يتضح من نتائج الجدول أن طلبة اللغة العربية وآدابها يتواصلون بنسبة أعلى مع طلبة قسم اللغات الأجنبية وذلك أنهم ينتمون إلى كلية واحدة فكانت النسبة 26.56% من أفراد العينة إضافة إلى خلفية الطالب المعرفية ونظرته إلى اللغات الأجنبية واعتمادها في المجال العلمي البحثي.

وتعد الجزائر ثاني دولة عربية بعد مصر تعيش ظاهرة الازدواجية اللغوية التي تركها الاستعمار وفي ذلك يقول أحمد نعمان« والبلد الثاني الذي يعيش ازدواجية لا مثيل لها في العالم هو الجزائر فهي لم تتوقف إلى حد المجال الفكري الجامعي... وإنما امتدت إلى كل المجالات الحيوية الأخرى والحياة اليومية للمجتمع والازدواج هنا أخطر بكثير لأنه أزواج شعبي على المستوى القاعدة العريضة للمجتمع»[1]. وفي ذلك يقول مالك بن نبي« إن هناك ازدواجا طبقيا في مصر وازدواجا شعبيا

[1]- أحمد بن نعمان: الازدواجية اللغوية في البلدان العربية بين الضرورة الحضارية والخطورة المذهبية، اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص131.

وجماهيريا في الجزائر»[1]. وقد أجاب 17.2% من أفراد العينة لعلاقتهم بقسم علم الاجتماع وهذا يفيدهم في معرفة تخصص اللسانيات الاجتماعية وعلم الاجتماع الأدبي عن طريق النقاش وتبادل الأفكار. كما يتصل 13.82 من أفراد العينة بطلبة علم النفس وهذا يفيدهم في تبادل الآراء حول موضوع اللسانيات النفسية ، كما أن الاتصال بطلبة الرياضيات والإعلام الآلي يقرب طلبة اللغة العربية من معرفة المبادئ الرياضية التي اعتمدتها اللسانيات الحديثة ،كما يسهم الإعلام الآلي في تقريب طالب اللغة العربية من تخصص جديد وحساس وهو اللسانيات الحاسوبية وما أحدثته من نقلة نوعية في مجال البحث اللغوي المعاصر.

الجدول رقم 76:

المتعلق بطبيعة تواصل المتعلم مع الأقسام العلمية الأخرى.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- علاقة صداقة.	34	% 36.17
ب- علاقة تواصل معرفي.	44	%46.80
أ+ب	16	%17.02
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من نتائج الجدول رقم 76 المتعلق بطبيعة تواصل المتعلم مع الأقسام العلمية الأخرى أن 63.82 من أفراد العينة يحددون طبيعة العلاقة أنها تواصل معرفي، فالرقي الثقافي والحضاري لأي مجتمع من المجتمعات في العالم« لا يتحقق بمعزل عن الرقي اللغوي الذي ينمو ويتطور فيه وبه فكر الأفراد وتتفتق مداركهم وتنتج من ذلك العبقريات في مختلف ميادين الحياة الفكرية والمادية وتتوازى حضارة الشعر والأدب مع حضارة العلم والثقافة ليكتمل الإنسان العربي ويشفى من مرض انفصام

[1]- مالك بن نبي: مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة محمد عبد العظيم علي، القاهرة، مكتبة عمار، 1971، ص188.

الشخصية الذي ألم به من جراء الذبذبة القائمة بين اللغة والثقافة والحضارة أو بين الفكر والعاطفة والواقع»[1].

إن تدهور الوضع التعليمي الجزائري مرده غياب التنافس بين الطلبة حتى وإن كانت نتائج الجدول لا تعكس ذلك فإن معظم العلاقات بين الطلبة تبدو شخصية تتناول في كثير من الأحيان قضايا هامشية لا صلة لها بالواقع العلمي فعوض النقاش الجاد حول جديد النظريات العلمية تجدهم يتناولون جديد الموضة وأنواع الألبسة وأنواع العطور والقلة القليلة فقط التي تحمل هموم علمية رصينة .

يمثل هذا الجدول النسبة القليلة من أفراد العينة التي أجابت بلا عن السؤال 74 وعددهم 6 طلبة الذين قدم لهم سؤال ألا تشعر أن اللسانيات تتقاطع مع هذه التخصصات(اللغات الأجنبية، علم اجتماع، علم النفس، رياضيات، الإعلام الآلي).

فقد أجاب 02 من الطلبة بنعم و04 بلا ورغم قلة أفراد العينة المجيبين إلا أن السياق المعرفي يقتضي الوقوف والتحليل فدمج اللسانيات في العلوم المعرفية لا يمكن أن يتم إلا بوضع دراسة الملكة اللغوية ضمن مجال دراسة باقي الملكات المعرفية الأخرى وذلك عن طريق بلورة نظرية صورية للمعرفة، فتشومسكي بنى تياره في النحو التوليدي على إتقانه الاشتقاقية ومركزية التركيب« فإلقاء نظرة على المجالات المعرفية التي تمت دراستها حتى الآن يبدو أنه يكشف عن نتيجة هامة مفادها عدم وجود قدرة معرفية أخرى تقبل أن توصف على أساس اشتقاقات خوارزمية بل يظهر أن الأمر يتعلق عموما بانسياق من القيود المتفاعلة وهذا ما تبلوره نظرية الدلالة التصورية القائمة على ثقافة القيود عوض القواعد الاشتقاقية»[2].

[1]- أحمد بن نعمان: الازدواجية اللغوية في البلدان العربية بين الضرورة الحضارية والخطورة المذهبية ، ص139.

[2]- محمد غليم: بعض مهام اللسانيات في السياق المعرفي، فكر ونقد ، مجلة ثقافية شهرية، دار النشر المعرفية، الدار البيضاء، عدد 96 مارس 2008، ص68.

وقد اتسعت اللسانيات التطبيقية في اعتماد المجالات المعرفية الأخرى فسخرت علم الاجتماع وعلم النفس في طرائق اكتساب اللغة كما استفادت اللسانيات الحاسوبية من الرياضيات والإعلام الآلي.

الجدول رقم 77:

الخاص بالطلبة الذين أجابوا بـ لا عن السؤال رقم 74 وعددهم 06 طلبة فقدم لهم سؤال ألا تشعر بأن اللسانيات تتقاطع مع هذه التخصصات:

الاحتمالات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أ- نعم. ب- لا.	02 04	%33.33 %66.66
المجموع	**06**	**%100**

الجدول رقم 78:

الخاص بتواصل المتعلم مع الجامعات العربية والغربية :

الاحتمالات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أ- نعم.	10	% 10
ب- لا.	42	%42
ج- عربية فقط.	05	%05
د- غربية فقط.	09	%09
أ+ج+د	14	%14
أ+ج	08	%08
أ+د	12	%12
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من نتائج الجدول 78 أن 42% من أفراد العينة لا يتواصلون مع الجامعات العربية والغربية وهذه من نقاط الضعف والخجل السلبي التي تعيق الطالب الجزائري في تحقيق النقلة النوعية، وأن 62% يؤكدون على ضرورة التواصل مع هذه الجامعات العربية والغربية والغرض من ذلك تطوير اللغة العربية أثناء عملية التبادل والتواصل مع الجامعات العربية والإفادة من الجامعات الغربية للاطلاع على منجزها اللساني واستثماره في تطوير اللغة العربية لأن « المستعمل للغة الأجنبية كوسيلة وحيدة لتفتحه لا يعرف من اختصاصه أو من الثقافة الإنسانية إلا ما تسمح له بمعرفته هذه اللغة»[1].

وتقع المسؤولية في الجامعة الجزائرية على الباحثين والأساتذة الذين درسوا في جامعات عربية وغربية ولم ينقلوا التقاليد العلمية المتعارف عليها إلى الطلبة فالمتخرجون من هذه الجامعات من اليابان أو الصين أو البرازيل الذين درسوا في الغرب يعودون إلى بلدهم لتوظيف المعلومات التي حصلوا عليها

[1]- الطاهر لبيب: العجز عن التعريب في مجتمع تابع . المستقبل العربي، السنة الثالثة العدد 29، 1981.

خلال دراستهم، في خدمة مجتمعهم وتحقيق الأهداف التي رسمتها حكوماتهم الوطنية وذلك بلغتهم الوطنية أما بعض العناصر العربية التي تخرجت وعادت إلى وطنها فإن لا تحاول أن تستعمل العلم الذي حصلت عليه وتحوله إلى ثروة وطنية تسهم في تقوية المحتوى، وإخضاعه للأوضاع ومعطيات البيئة العربية، بل تسعى إلى إبقاء الجامعات ومعاهد التدريس ومؤسسات البحث العلمي تابعة للثقافة الأجنبية وبعيدة كل البعد عن المجتمع العربي، وبالتالي تصبح هذه المؤسسات شبه عاجزة عن أداء وظائفها الرئيسية.

الجدول رقم 79:

الخاص بالسؤال رقم 78 بالنسبة لأفراد العينة الذين أجابوا بـ نعم وعددهم 58 حيث قدم لهم سؤال ما هي طريقة التواصل :

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- قراءة مجلات خاصة بهذه الجامعات.	12	% 12
ب- التواصل عن طريق الانترنيت.	23	%23
ج- التواصل عن طريق الرسائل الكتابية.	03	%03
أ+ب+ج.	08	%08
أ+ب	12	%12
المجموع	**58**	**%100**

يمثل هذا الجدول رقم 79 أفراد العينة الذين أجابوا بـ نعم عن السؤال رقم 78 وعددهم 58 حيث قدم لهم سؤال حول طريقة التواصل وقد أجاب 41% على الاحتمال ب وهو التواصل عن طريق الانترنيت، ونعتقد أن التواصل المعرفي يجب أن يبنى على ثلاثة أسس رئيسية.

أولا الأساس الفلسفي القائم على التبادل بين الفلسفات التربوية المستمدة من فلسفة المجتمعات تباينا وتوافقا والمعتمدة في بناء المناهج العلمية، فالتعامل مع الوافد الجديد من الغرب فكريا

يجب أن يبنى على مناهج لسانية وأدبية فلسفية وفكرية والسعي من خلال ذلك إلى تصحيح كل الأفكار الخاطئة من أجل ترشيد الرؤية الموضوعية للآخر الذي يمثل الغرب والاستفادة من نقائصه دون انصهار وتبيان للغالب والمغلوب.

ثانيا الأساس الثقافي ونقصد به تبادل الخصوصيات الثقافية المتداولة بين المجتمعات ويمكن تجسيدها عن طريق المخيمات الصيفية بين الجامعات العربية والغربية وما تحققه من انصهار معرفي وتبادل للأفكار ووجهات النظر وإرساء قواعد تشارك وتبادل وتجاوز عقدة القوى والضعف.

ثالثا الأساس الاجتماعي: يمكن القول إن العالم ليس مجتمعا بل هناك عمليات اجتماعية علاقات متغيرة دوما، والمجتمعات في تغيرها المستمر متفاوتة في هذا التغيير فمنها من يقبل التغيير بسهولة ومنها ما يحتاج إلى فترة أطول« ومثال ذلك مجتمعات العالم الثالث بما فيها المجتمع العربي وربما الجزائر بشكل خاص»[1]. فتحقيق التواصل بين شرائح الطلبة عربيا وعالميا يتطلب مراعاة التغيرات الاجتماعية والفكرية التي يمر بها المجتمع الدولي مع احترام الثقافات والعادات واستثمار التكنولوجيا الحديثة من أجل تطوير المناهج العلمية التي تعود بالفائدة على الجميع.

---

[1]- نعمان بوقرة: مشكلات تدريس مادة المدارس اللسانية. ، ص61.

الجدول رقم80:

المتعلق بقناعة أفراد العينة بشراكة علمية في ميدان اللغة العربية واللسانيات مع الجامعات العربية والغربية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أ- لا يمكن تحقيق شراكة.	22	% 22
ب- شراكة مع الجامعات العربية.	17	% 17
ج- شراكة مع الجامعات الغربية فقط.	19	%19
د- مع العربية والغربية معا.	42	%42
المجموع	**100**	**%100**

يتضح من نتائج الجدول رقم 80 الذي يحدد النسب التي أدلى بها أفراد العينة تعبيرا عن قناعتهم لشراكة علمية في ميدان اللغة العربية واللسانيات مع الجامعات العربية والغربية والظاهر أن جل علماء اللسانيات العربية الحديثة تخرجوا من جامعات أوروبية وأمريكية فالدكتور ريمون طحان والدكتور ميشال زكريا والدكتور عبد الرحمن حاج صالح حصلوا على درجة الدكتوراه من جامعات فرنسية وهذا ما آثار دهشة(د. ثيودور بروهاسكا)« هذا العدد الكبير من الدراسات التي يكتبها باحثون عرب باللغات الغربية» وهذا يشير إلى الاهتمام المتزايد باللسانيات الغربية من قبل الدارسين العرب.

ومما أزكى روح التفاعل بين اللسانيات العربية واللسانيات الغربية، استقدام علماء غربيين للتدريس في الجامعات العربية وإنشاء مراكز بحث ودراسات غربية في الوطن العربي تولي الدراسات اللسانية اهتماما خاصا.

ورغم ذلك وجدنا أن 22% من أفراد العينة يقرون بعدم إمكانية تحقيق شراكة مع الجامعات العربية والغربية مع العلم أن الجزائر فيها الكثير من الجامعات العربية التي فتحت فروعا خاصة لها عن

طريق بعض الجمعيات كجمعية البصيرة التعليمية الكائن مقرها بالقبة القديمة(الجزائر العاصمة) التي تربطها علاقة شراكة وتكوين مع جامعة الإمام الأوزاعي في لبنان إذ تخرج الكثير من طلبة الليسانس الماجستير والدكتوراه من هذه الجامعة وبمساهمة فعالة من الأساتذة الجزائريين المؤطرين لهؤلاء الطلبة فقد وجد من الأساتذة الجامعيين من حصل على شهادة من هذه الجامعة لكن الطلبة اليوم لازالوا يعانون من إشكالية اعتماد الشهادة عند الوزارة الجزائرية المعنية .

الفصل الثاني

تحليل المدونة اللسانية اللغوية

أسس الدراسة من حيث المنهج والمجال :

تمهيد:

يعد الوقوع في الخطأ بمجال تعليم اللغات من العوامل الملازمة للعملية التعليمية، فكان هذا الأمر محل اهتمام المختصين في اللسانيات التطبيقية في البلدان المتقدمة ثقافيا وصناعيا، كما دفع ذلك لظهور مناهج عدة للتعرف على أبعاد هذه المشكلة اللغوية و تحديد أسبابها، واقتراح أوجه العلاج لها وقد ظهر منهج تحليل الأخطاء في الغرب في مطلع السبعينيات، وجاء كرد فعل على منهج التحليل التقابلي للأخطاء الذي عجز عن تفسير العدد الكبير من الأخطاء التي تخرج عن إطار نقل الخبرة نحو الأخطاء المرحلية، وأخطاء داخل اللغة.

والغرض من تحديد الأخطاء وتحليلها في المقاييس اللسانية واللغوية هو قياس التأثيرات المتبادلة بين هذه العلوم عامها وخاصها، وكيفية انتقال الخطأ وأثر ذلك في استقرار المادة العلمية الصحيحة عند الطالب المتعلم، وتتجلى ظاهرة الخطأ في المقاييس اللسانية اللغوية بنسبة القبول والرفض والتلقي عند الطالب الجامعي وخاصة اللسانيات كعلم أصبح اليوم في الدول العربية موجودا في الكثير من المناهج الدراسية في الجامعات، وأصبحت لها في بعض المقررات أهمية كبيرة عند الكثير من الطلبة، فهل حققت اللسانيات الأهداف المرجوة من دراستها؟

وصف المدونة المكتوبة.

تتمثل المدونة المكتوبة موضوع الدراسة مجموعة أوراق الامتحان المحددة بستمائة(600) ورقة لكل 100 ورقة مقياس خاص بها، ولكل طالب ستة أوراق، في كل سنة ورقتين(02)، مقسمة وفق مايلي:

1. السنة الأولى: اللسانيات العامة والنحو والصرف.
2. السنة الثانية: علم الأصوات وعلم الدلالة.

3. السنة الثالثة[*]: المدارس اللسانية وأصول النحو ومدارسه.

الامتحان أو الاختبار« هو تلك العملية التي تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم لقياس المردود عامة... ويأخذ الامتحان أشكالا متنوعة كأن يكون عملية جزئية أو نهائية.. كما تعد الاختبارات أداة إضفاء المصداقية على مجهودات الطالب وعلى ضوئها يتم اتخاذ القرارات والتدابير التربوية» [1]. ويرتبط الامتحان عند المتعلم بالعلامة الممنوحة من قبل الأستاذ التي وجدنا فيها عاملا مقارنا بين المقاييس اللغوية والمقاييس اللسانية، فقد لوحظ في بعض الأوراق علامات جيدة رغم وجود أخطاء لغوية فادحة، خاصة في المقاييس اللسانية إذ أصبح التركيز في الإجابة على التقييم المعرفي المضموني دون الاهتمام بالشكل، وما يظهره الطالب من أخطاء نحوية إملائية.

وقد حدد علماء التعليمية للنقطة مصطلحات سميت بـ« الدوسيمولوجي ا(docimologie)» معناه تقنيات الامتحان، وهو علم غربي حديث النشأة ويعد بيار هنري(Henri Piéron) المؤسس الأول للدراسة المنظمة في تقييم الامتحان ولعملية التقويم دور أساس في ضمان مسار تعليمي ناجح غرضه الأساس الانتباه من طرف المتعلم وعدم تكرار الأخطاء.

المجال الزماني والمكاني للمدونة :

المدونة المدروسة هو أوراق الامتحان لمائة طالب(100) تدرجوا في الدراسة من السنة الأولى إلى الثانية فالثالثة في قسم اللغة العربية وآدابها كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، التي تحولت بعد سنة 2010 إلى كلية اللغات والآداب جامعة 20 أوت 1955 بسكيكدة الجزائر. فالطالب مثلا نتتبع إجابته في كل سنة بمعدل امتحانين في مقياسين لكل سنة وفق الترتيب الآتي:

---

[*]– الاعتماد على السنوات الثلاث بدل الأربع وهي السنوات المعمول بها في النظام الجامعي القديم، وهذه الليسانس موضوع المقارنة والمقاربة أي هل يمكن للسنوات الثلاث في النظام الجديد أن تعادل السنوات الأربع في النظام القديم.

[1]– صالح بلعيد: اللسانيات التطبيقية، ص167.

-السنة الأولى 2007-2008 اللسانيات العامة والنحو والصرف.

-السنة الثانية 2008-2009 علم الأصوات علم الدلالة.

-السنة الثالثة 2009-2010 المدارس اللسانية أصول النحو ومدارسه.

-وأما مصدر أوراق الامتحانات فالأوراق الخاصة بالسنة الأولى والثانية جلبت من مكتب الأرشيف الخاص بالكلية وأما أوراق السنة الثالثة فقد جلبت من مكتب البيداغوجيا بإذن من الجهة الوصية.

دراسة المدونة والمنهج المعتمد:

لقد أشرنا في مقدمة البحث اعتمادنا على المنهج الوصفي التحليلي وزيادة في التوضيح نوصل هذا المنهج ببعض التقنيات البحثية الميدانية التي تقوم على تحليل المضمون ، فقد ارتبطت أشكال الدراسة المسحية من مسح مدرسي إلى اجتماعي إلى رأي عام وتحليل العمل بالاتصال المباشر مع المصادر البشرية التي تمتلك المعلومات التي يريدها الباحث ولكن دراسات تحليل المضمون تتم من غير اتصال مباشر حيث يكتفي الباحث باختيار عدد من الوثائق المرتبطة بموضوع بحثه مثل السجلات والقوانين والأنظمة وأوراق الامتحان وغيرها من الموارد التي تحتوي على المعلومات التي يبحث عنها الباحث، وذلك بالوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر.

ولعل تحليل المضمون هو الأداة الحديثة التي يمكن بواسطتها التعبير الكمي والدقيق عن الظواهر والأحداث والكتابات مع استخدام الحاسبات الإلكترونية في عمليات معالجة وتجهيز الأوراق(1). وخاصة بالاعتماد على التحليل الإحصائي في تحليل أنماط الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في المقاييس اللسانية اللغوية، وقد لقي مؤلفو المقررات الجامعية التعليمية عونا من الدراسات التي

1- ينظر: - عواطف عبد الرحمن وآخرون: تحليل المضمون في الدراسات الإعلامية،1982.

ب- رشدي طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية القاهرة، دار الفكر العربي، 1987.

عرفت على الحصيلة اللغوية الأساسية التي يمتلكها المتعلمون في مراحل عمرية مختلفة ولتحديد الحقائق والموضوعات والقضايا والتعميمات استخداما في حياة الراشدين[1].

وقد تعمد في تحليل الأخطاء ورصد الاستعمالات اللغوية المتوفرة في المدونة إلى الاعتماد على الدراسة التطورية النمائية عند المتعلم عبر السنوات الثلاث المدروسة، وذلك باعتماد الطريقة المستعرضة التي تعتمد على حساب متوسطات المتغيرات لكل مجموعة وترصد هذه المتوسطة لكي تصور الأنماط العامة للنمو وخاصة من خلال نقص الأخطاء اللغوية والمعرفية.

الغرض من دراسة المدونة المكتوبة :

يتجه البحث من خلال المدونة المكتوبة إلى اتجاهين:

أولا: السعي إلى التقريب بين اللسانيات وتعليم اللغة العربية من خلال تحليل الأخطاء في مباحث الإملاء والمفردات والتراكيب وتحديد العلاقة الدينامية وكيفية تأثر الحقول المعرفية فيما بينها، وتنمية العلاقة من خلال الصياغة الرياضية وإرشاد المتعلمين إلى أهمية الأنماط التحليلية للغة وهذا ما تفتقر إليه الرسائل الجامعية المتخصصة اليوم ومناقشة ظاهرة التداخل بين تعليم اللغة العربية من خلال المؤشرات الداخلية المباشرة المتعلقة بالطريقة المتبعة في التعليم والمادة اللغوية المخصصة لذلك، والخارجية منها غير المباشرة وتخص العامل الثقافي والاجتماعي والديني.

ويحاول هذا العمل الميداني النظر إلى الخطأ وفق الأبعاد التعليمية الحديثة والمعاصرة التي تؤمن بضرورة تحليل الخطأ ضمانا لسيرورة المعرفة وتقدمها عكس نظرة العرب القدامى القائمة على إبعاده عن الدراسة وربطه بفساد اللسان والتحليل قوامه تحديد حدود النظام المراد نمذجته وتعريف عناصره الأساسية، وأنماط التفاعلات بين هذه العناصر، ثم تحديد العلاقات التي تجعلها منمذجة داخل نظام...ومن هنا فإنه كان لا بد من التعرف أولا على الصعوبات اللغوية التي تلاحق المخطئ وهو

[1]– حسان حلاق ومحمد منير سعد الدين: المناهج العلمية في كتابه الرسائل الجامعية وتحقيق المخطوطات والعلوم المساعدة، بيروت المحروسة للطباعة والنشر، ط3، بيروت، لبنان 2008، ص149.

يؤدي الفعل التواصلي مشافهة أو كتابة، بتوظيف إحدى الخاصيتين(تحليل الأخطاء، والتقابل اللغوي)[1]. وهناك علاقة وطيدة بين تحليل الأخطاء والخلفية المعرفية للمتعلم وخاصة أخطاء الترجمة في الانتقال ببعض المصطلحات من العربية إلى الفرنسية وإشكالية التذكير والتأنيث في ترجمة المصطلح، وقد أقمنا حوارا مع طلبة السنة الثالثة حول مقياس المدارس اللسانية السنة الثالثة إذ طرحنا سؤالا عن ترجمة كلمة مطارية إلى الفرنسية فأجاب أكثر من 80٪ من الطلبة الحضور بـla parapluie وامتناع 15٪ عن الإجابة و5٪ منهم أجابوا إجابة صحيحة بـ le parapluie[2]. وهذا يتم عن طريق ترسب المصطلح العربي المؤنث في اللغة الأصل، وبقائه في لاشعور المتكلم حين يترجمه إلى اللغة الهدف وهذا يجسد ظاهرة الانتقال عند مزدوجي اللغة عن وعي أو عن غير وعي إلى نقل خصائص لغتهم الأم إلى اللغة الهدف عندما يستعملونها وهذا ما حددته أبحاث التقابل اللغوي كما فعل ديسار فرنسيس(dicycer Francis) في كتابه la linguistique contrastive et les interférences الذي نادى فيه بإمكانية المقاربة بين نظامين لغويين.

ثانيا: تحديد الاستعمالات اللغوية الخاطئة في المقاييس اللغوية اللسانية الخاطئة وخاصة في جانبها الدلالي وهذا يقربنا من ظاهرة تعليمية تسمى باللفظية(verbalisme) و« تعني استعمال أو ترديد الكلمات دون معرفة معانيها» [3]. وهي ظاهرة تجسد معاناة تعليمية عند طالب اللغة العربية وآدابها خاصة في اعتماده المصطلحات اللسانية التي قد يختلف الأساتذة فيما بينهم في تقديم معاني ودلالات متطابقة وقد تصل أحيانا إلى حد التناقض مثل اعتماد مصطلح الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية.

---

[1] صالح بلعيد: اللسانيات التطبيقية، ص158.

[2]- تم الحوار يوم الأحد 06 أكتوبر 2009 على الساعة التاسعة(09) صباحا أثناء تقديم محاضرة في المدارس اللسانية المدرج الخارجي رقم(02) قسم اللغة العربية وآدابها، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة.

[3]- مصطفى بدران وآخرون: الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر،ط5، 1983، ص350.

وتعاني الجامعة الجزائرية من هذه الظاهرة مثل بقية الجامعات الأخرى« فهناك عدد كبير من الناشئة في جميع مراحل التعليم، ومن ضمنها التعليم الجامعي يرددون فيما يكتبون أو يتحدثون به أمام مدرسيهم يتلفظون بها أو حفظوها في نصوص فرض عليهم حفظها دون أن يدركوا معانيها»[1].

ولا يتوقف إدراك الطالب المتعلم أو تفكيره فيما حوله على استخدام اللغة فقط يل يعينه ذلك أيضا على تنمية قدراته العقلية بجدية وفاعلية، وهنا تأتي اللسانيات لتحاول إيجاد تقاطع وظيفي بين الظاهرة اللغوية في شكلها وبنيتها وبين متكلم هذه اللغة بجوانبه العقلية والفكرية والاجتماعية والنفسية، وبذلك يمكن اعتبار وتقييم إجابات الطلبة وتنقيطها للتفريق بين المتعلم الذكي وغير الذكي حيث اعتبرت المهارات اللغوية مقياسا لمعرفة نسبة الذكاء. يقول لويس تيرمان(Lewis Terman)« إن الاختبار اللغوي له قيمة أعظم من أي اختبار آخر الذكاء» [2]. فهناك علاقة طردية بين ذخيرة الفرد من الكلمات ونسبة ذكائه، وكلما زادت نسبة الذكاء العقلي للفرد زادت قدرته على فهم ما يقرؤه أو يسمعه من الجمل والعبارات، فتتضح بذلك العلاقة بين المفردات اللغوية ومدلولاتها، فالثراء اللغوي يدل على ثراء ثقافي وخصوبة في التفكير، وتفعيل المجالات العقلية القائمة على التخزين والتصنيف والتصور والتجريد والاسترجاع والتحديد والربط[3]. وتسعى هذه الدراسة إلى ضبط الرصيد المفرداتي المستعمل عند أفراد العينة وخاصة الذي يظهر فيه التأثير والتأثر بين المقاييس اللغوية العربية ومقاييس اللسانيات النظرية العامة. وذلك باستثمار وأجرأة اللسانيات التطبيقية في الربط بين الجانبين؟

---

[1]- أحمد محمد المعتوق: ظاهرة اللفظية، أسبابها نتائجها، وسائل علاجها، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الخامس، الآداب، 1993.

[2]- صالح عبد العزيز: التربية الحديثة، مادتها، مبادئها تطبيقاتها العلمية، دار المعارف، ط4، ج3، مصر. 1969، ص190.

[3]- أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، العدد 202، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1996، ص38-39.

المبحث الأول: تحليل الأخطاء اللغوية في أوراق الامتحان الخاصة بطلبة السنة الأولى.

اللسانيات العامة.

بعد صدور المرسوم الوزاري الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في جوان 2002، أصبحت اللسانيات وبالتحديد مادة اللسانيات العامة تدرس لطلبة السنة الأولى من التعليم الجامعي في مرحلة الليسانس، وقد خصص لها ثلاث ساعات في الأسبوع مقسمة على حصتين، ساعة ونصف للحصة النظرية وساعة ونصف للحصة التطبيقية، وتندرج هذه المادة ضمن مجموعة من المقاييس أو المواد التعليمية الأخرى التي بدورها تصنف إلى مواد لغوية لسانية ومواد أدبية وتقسم هذه المواد وفق السنوات الدراسية والحجم الساعي والمعامل، فنسبة المواد اللغوية الأدبية ومنها مادة اللسانيات العامة في مناهج اللغة العربية وآدابها إذ تتوزع المواد بنسب متفاوتة من مرحلة تعليمية إلى أخرى على الترتيب، ففي السنة الأولى نسبتها مقارنة بالمواد الأدبية تقدر بـ 55.55٪ أما في السنة الثانية والثالثة فتقدر نسبة كل واحدة على حدة بـ 44.44٪ في حين لا تتجاوز في السنة الرابعة 30٪. والملاحظ أن تناقصا تدريجيا للمواد اللغوية واللسانية على التوالي ابتداء من السنة الأولى إلى السنة الرابعة، بالموازاة مع هذا التناقض نسبة هذه المواد يتناقض معها في الوقت نفسه الحجم الساعي المخصص لها، وكذلك المعامل الذي يعبر عن قيمتها في المنهاج الجامعي، فمن اثني عشر (12)ساعة المتمثلة للفترة الزمانية التي يقضيها الطالب في السنة الأولى بالقسم البيداغوجي يدرس هذه المواد تنحدر شاقوليا عبر السنوات التي تليها لتصل إلى ست(06) ساعات في السنة الرابعة. ومن المعامل العام الذي كان يقدر في السنة الأولى بثماني(08) معاملات لمجموع المواد اللغوية اللسانية ينقص بمعامل في السنة الثانية وبمعاملين في السنة الثالثة وبأربع معاملات في السنة الرابعة.

أما موقع اللسانيات العامة في المناهج فإنها تحدد بمكانة المواد اللغوية واللسانية على وجه التحديد على اعتبار أن لها أفنان متفرعة عنها، ما يؤثر على الأصل يؤثر على الفرع، فاقتصار تدريس

اللسانيات العامة على طلبة السنة الأولى فقط يؤثر سلبا على تدريس المواد اللسانية الأخرى وتعلمها كونها اللبنة الأولى لمحتويات تلك المواد، حيث يتوقف فهم الطلبة لهذه المواد على قدرة فهمهم لمادة اللسانيات العامة في السنة الأولى، وبالنظر للأهمية التي تكتسبها هذه المادة من خلال علاقتها بالمواد الأخرى في منهاج اللغة العربية وآدابها فإن أربعا وسبعين(74) ساعة كزمن بيداغوجي لتدريسها في العام الدراسي تعد غير كافية. وبالمقابل هناك جهود حثيثة اقتحمت بها اللسانيات الكثير من المناهج الدراسية في الجامعات العربية وأصبحت في بعض المقررات مركز جاذبية لكثير من الطلبة؟ وهنا نتساءل هل هيأت الجامعة الجزائرية الظروف الملائمة لتدريس هذا المقياس؟ هل حققت اللسانيات العامة الأهداف المرجوة من تدريسها؟.

نتائج تحليل الجداول لمقياس اللسانيات العامة :

الجدول رقم01:

الخاص بالأخطاء النحوية في إجابات اللسانيات العامة.

التكرارات والنسب المئوية / أنواع الأخطاء واحتمالاتها في الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- لا خطأ(00)	17	٪17
2- بناء الفعل للمجهول	03	٪03
3- نصب وجزم الفعل المضارع	05	٪05
4- تعدي الفعل لأكثر من مفعول	07	٪07
5- تأخير الفاعل وتقديم المفعول.	08	٪08
6- رفع المفعول به.	03	٪03
7- رفع المفعول المطلق	10	٪10
8- تنكير المبتدأ	07	٪07
9- نصب الخبر.	05	٪05
10- رفع خبر كان وأخواتها.	05	٪05
11- نصب خبر إن وأخواتها	06	٪06
10+9+5+4+1	08	٪08
9+8+7+3	08	٪08
10+5	09	٪09
المجموع	100	٪100

نلحظ من خلال نتائج الجدول رقم(01) تباينا في الأخطاء النحوية في مدونة اللسانيات العامة(أوراق الامتحان) فكلها مرتبطة بالجملة وأنواعها، ولا يشترط فيما نسميه جملة أو مركبا أوإسنادا، أن يفيد معنى تاما مكتفيا بنفسه، كما يشترط فيما نسميه كلاما، ومن الأخطاء الملاحظة بناء الفعل للمجهول(03خطأ)(*).« وهو ما لم يذكر فاعله في الكلام بل كان محذوفا لغرض من

*- تقل الأخطاء في أوراق الامتحان المطبوعة التي يكمل فيها الطالب الإجابة لأن نسبة كبيرة مما يقرأ من عمل الأستاذ.

الأغراض إلا للإيجاز، اعتمادا على ذكاء السامع، وإما للعلم به، وإما للجهل به، وإما للخوف عليه وإما للخوف منه، وإما لتحقيره فتكرم لسانه عنه أو لتعظيمه تشريفا له فتكرمه أن يذكر، إن فعل ما لا ينبغي لمثله أن يفعله، وإما لإبهامه على السامع»[1].

ومن أمثلة الأخطاء الواردة في المدونة:

الخطأ: خَصص دال واحد.

الصواب: خُصص دال واحد.

ومن أهم الأخطاء المسجلة رفع المفعول المطلق بنسبة(10) فالمفعول المطلق« يذكر بعد فعل من لفظه تأكيدا لمعناه، أو بيانا لعدد، أو بيانا لنوعه، أو بدلا من التلفظ بفعله» [2]. ومن أمثلة الأخطاء الواردة في المدونة.

الخطأ: العلوم تتقاطع مع اللسانيات تقاطع.

الصواب: العلوم تتقاطع مع اللسانيات تقاطعا.

كما لوحظ أن نسبة 17٪ أي 17 طالب من مائة طالب، لم يرتكبوا أخطاء تذكر في أوراق الامتحان وحتى نتمكن من زيادة النسبة يجب الحرص على النسبة الأولى من تلقي هذه الأخطاء بل يمكن أن نجعل سلما في التنقيط خاصا بذلك.

1- مصطفى العلاييني: جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، ط18، بيروت، 1989، ص38.

2- المرجع نفسه ، ص26.

الجدول رقم 02:

الخاص بالأخطاء المعرفية في الإجابة عن السؤال الأول المتعلق بتعريف اللسانيات وفق تحديد معاني الكلمات التي تمثل مضمون هذا التعريف.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابة الصحيحة	32	٪32
2- لا إجابة	04	٪04
3- مفهوم خاطئ للعلمية	08	٪08
4- مفهوم خاطئ للموضوعية	09	٪09
5- مفهوم خاطئ للأحكام المعيارية.	06	٪06
5+4+3	16	٪16
5+3	10	٪10
5+4	15	٪15
المجموع	100	٪100

يلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم 02 أن 32٪ من أفراد العينة أجابوا إجابة صحيحة انطلاقا من تحديد واضح لمفهوم اللسانيات الذي يمكن تحديده من خلال مايلي« اللسانيات (linguistique) هي العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع بعيدا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية»[1].

فالعملية هي اتباع طريقة منهجية والانطلاق من أسس موضوعية يمكن التحقق منها وإثباتها.

العلمية: هو العلم الذي يدرس وتقوم عليه اللسانيات.

الموضوعية: وهو العالم الخارجي بعيد عن المواضيع الداخلية.

1- أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، ص11.

الأحكام المعيارية: تهتم بدراسة اللسانيات دراسة جانبية.

النزعة التعليمية: وهي الدراسة العلمية لمجالات اللسانيات.

وهي تعاريف خاطئة جملة وتفصيلا.

الجدول رقم 03:

الخاص بأخطاء الإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بموضوع اللسانيات.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابة الصحيحة	53	٪53
2- الإجابة خاطئة		
1.2. في ذاتها ولأجل ذاتها	04	٪04
2.2. دراسة اللغة فقط.	06	٪06
3.2. إنشاء وحدات لغوية.	05	٪05
4.2. معرفة اللغة لذاتها وبعد ذاتها.	06	٪06
5.2. جميع مظاهر الكلام الإنساني.	06	٪06
6.2. إنشاء نموذج لغوي.	07	٪07
3- لا إجابة (فارغة)	03	٪03
المجموع	100	٪100

نلحظ من خلال نتائج الجدول أن نسبة 53٪ من أفراد العينة أجابوا إجابة صحيحة وذلك لقصر الإجابة، وتعود الأستاذ على تكرارها كلما تعلق الأمر بذكر اللسانيات كعلم يدرس اللغة بذاتها وفي ذاتها من خلال فكرة النظام والأنظمة التي حددها دي سوسير في محاضراته« تدرس اللسانيات اللغة ككل وعلى صعيد واحد ضمن تسلسل متدرج من الأصوات إلى الدلالة مرورا بالجوانب الصرفية والنحوية»[1]. ومن الأخطاء المسجلة أن أحد أفراد العينة يلخص موضوع اللسانيات بقوله:« هو

[1]- جون ليونز: نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة وتعليق حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1985، ص18.

معرفة اللغة لذاتها وبحد ذاتها» ويجيب آخر بقوله:« الفيلولوجيا ودراسة الآثار التاريخية والنصوص التاريخية» مع العلم أن السؤال محدد وهو موضوع اللسانيات بالنسبة إلى دي سوسير، كما أجابت مجموعة 07٪ من أفراد العينة بأن موضوع اللسانيات هو إنشاء نموذج لغوي وهذا يتنافى والطبيعة الموضوعية الوصفية للمناهج المعتمدة في هذا العلم التي تقوم على معاينة الظاهرة اللغوية في زمان ومكان محدد دون تدخل من الباحث أو الواصف وهذا ما توسعت فيه البنوية الأمريكة بشكل دقيق.

الجدول رقم04:

الخاص بالأخطاء المعرفية في الإجابة على السؤال مهمات اللسانيات الثلاث.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابة الصحيحة	20	٪20
2- الإجابة خاطئة		
1.2. دون إجابة	12	٪12
2.2. ذكر مهمة واحدة.	30	٪30
3.2. ذكر مهمتان.	12	٪12
4.2. الخطأ في مهمة.	06	٪06
5.2. الخطأ في مهمتان.	04	٪04
6.2. الخطأ في المهمات الثلاثة.	16	٪16
المجموع	100	٪100

بالعودة إلى نتائج الجدول رقم(04) يتضح أن 20٪ من أفراد العينة قد تمكنوا من تحديد المهمات الثلاث التي حددها دي سوسير للسانيات وهي:

1- تقديم الصف والتاريخ لمجموع اللغات وهذا يعني سرد تاريخ الأسر اللغوية، وإعادة بناء اللغات الأم في كل منها ما أمكن منها.

2- البحث عن القوى الموجودة في اللغات كافة بطريقة شمولية متواصلة، ثم استحلال القوانين العامة التي يمكن أن ترد إليها ظواهر التاريخ الخاصة.

3- تحديد نفسها والاعتراف بنفسها[1].

كما نلحظ أن نسبة 16٪ من أفراد العينة قد أخطأت في تحديد المهمات الثلاث من بين هذه الإجابات.

1- دراسة اللغة من أجل اللغة.

2- دراسة اللغة من أجل المستويات البشرية.

3- دراسة اللغة من أجل ذاتها.

فعدم إدراك هذه المهمات عند المتعلم في السنة الأولى جامعي يجعله غير قادر على التقصي والولوج في هذا التخصص لأنها مفاتيح أساسية ينصح بها في تحقيق الإبانة والفهم والتطبيق بعدها في المجالات اللسانية والمستويات اللغوية التي يدرسها الطالب .

1- أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، ص12.

الجدول رقم 05:

الخاص بالأخطاء المعرفية في تحديد الهدف الحقيقي والوحيد للسانيات.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابة الصحيحة	47	٪47
2- الإجابة خاطئة		
1.2. لا إجابة	07	٪12
2.2. دراسة اللغة لذاتها فقط.	13	٪13
3.2. دراسة اللغة من أجل ذاتها فقط.	15	٪15
4.2. الدراسة العلمية الموضوعية للغة.	18	٪18
المجموع	100	٪100

حدد الجدول رقم(05) طبيعة الإجابة المباشرة عن الهدف الحقيقي والمباشر والوحيد للسانيات فقد تمكن 47٪ من أفراد العينة التوفيق في الإجابة وهي أن اللسانيات تسعى إلى بناء نظرية لسانية لها صفة العموم إذ يمكن على أساسها دراسة جميع اللغات الإنسانية ووصفها وانطلقت إجابات أخرى بنسبة 18٪ تركز فقط على الدراسة العلمية الموضوعية للغة دون تحديد هدفها وغايتها كما فضل 7٪ من أفراد العينة عدم الإجابة مع أن السؤال في المتناول إذ كيف للطالب الجامعي في هذا التخصص أن يدرس مقياسا أساسيا وهو لا يدري ولا يعرف الهدف الحقيقي المنوط به وقد أوجدت هذه الظاهرة شيوع فكرة مفادها أن اللسانيات صعبة وأنها تخصص معقد وذلك عملا بالمقولة من جهل شيئا عداه وفاقد الشيء لا يعطيه فهذه المفاهيم البسيطة ينتج عن الجهل بها نفور المتعلم وعدم إقباله على البحث والاهتمام به.

الجدول رقم 06:

الخاص بالأخطاء المعرفية في تحديد ثلاث مصطلحات للدلالة على مظاهر اللغة: اللغة، اللسان، الكلام.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابة الصحيحة	36	٪36
2- الإجابة خاطئة		
1.2. لا إجابة	08	٪08
2.2. الخطأ في تحديد مفهوم اللغة فقط.	13	٪13
3.2. الخطأ في تحديد مفهوم اللسان فقط.	09	٪09
4.2. الخطأ في تحديد مفهوم الكلام فقط.	07	٪07
5.2. الخطأ في تحديد مفهوم(اللغة+ اللسان).	12	٪12
6.2. الخطأ في تحديد مفهوم(اللغة+ الكلام).	10	٪10
7.2. الخطأ في تحديد مفهوم(اللغة+ اللسان+الكلام)	07	٪07
المجموع	100	٪100

نلحظ من خلال نتائج الجدول المذكور أن 36٪ من أفراد العينة اعتبرت إجاباتهم صحيحة رغم ما يشوبها من أخطاء طفيفة وذلك راجع للخلط في مفهوم مصطلح اللغة فهناك اللغة المصدر« وهي اللغة التي تعطي الكلمات أو التعابير للغة ما»[1]. وهناك« لغة هجين وهي اللغة التي تتكون من مفردات مقتبسة من لغات أخرى تمازجت معها» [2]. وهناك اللغة العالمية« وهي اللغة التي تستخدم على نطاق واسع في العديد من البلدان ويعرفها الكثير من الناس كلغة أولى أو لغة ثانية»[3].

ومن الإجابات الخاطئة المسجلة في تحديد مفهوم المصطلحات الثلاث مايلي:

1- مبارك مبارك: معجم المصطلحات الألسنية، فرنسي- انجليزي- عربي، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995، ص163.

2- المرجع نفسه: ص163.

3 - المرجع نفسه:ص163.

1 - اللغة: هي العبارات والدلالات والكلمات.

2 - اللسان: الطريقة التي تنطق بها اللغة.

3 - الكلام: هو الصوت المسموع والنبر.

وإن انتقال الكلمة المفردة في اللغات الحية من مدلول إلى آخر وعدم مسايرة المترجمين العرب لهذا الانتقال حسب المعطيات الحضارية التي تستعمل في مستحدثات عديدة أدت إلى ظهور تباين مفاهيمي في مرجع اللسانيات باللغة العربية وقد حمل الأساتذة الجامعة العبء الثقيل حين يختلفون أمام الطلبة في المفهوم الواحد وما ينجز عنه من حيرة وقلق عند المتعلم.

الجدول رقم 07:

الخاص بالأخطاء المعرفية في تحديد الفروق الموجودة بين اللسانيات وعلوم اللغة القديمة.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابة الصحيحة	26	٪26
2- الإجابة خاطئة		
1.2. لا إجابة	03	٪03
2.2. ذكر فرق واحد صحيح والخطأ في خمسة.	16	٪16
3.2. ذكر فرقين والخطأ في أربعة.	20	٪20
4.2. ذكر ثلاث فروق والخطأ في ثلاث.	13	٪13
5.2. ذكر أربعة فروق والخطأ في اثنين.	08	٪08
6.2. ذكر خمسة فروق والخطأ في واحد.	14	٪14
المجموع	100	٪100

تعيدنا نتائج هذا الجدول إلى الأبحاث التي قام بها راموس راسك(r. rosk) ت(1832) وهو رائد من رواد القواعد المقارنة إضافة إلى أبحاث بوب(bobe) إضافة إلى غريم(j.l. grimm) ت(1863)، فبوب ظل نصف قرن من الزمن يدرس مجموعة من اللغات كالفارسية والعربية

والسنسكريتية وعدد آخر من اللغات الأوربية« وكان الهدف الأساسي إثبات القرابة بين اللغات وهي تسعى إلى تتبع تاريخها خطوة خطوة، بل تعتمد طريقة الموازنة الدقيقة الصارمة، وتنتهي في عملها أو تستنفذ طاقتها إذا أثبتت أن التشابه بين أشكال لغتين لا يمكن أن يكون من قبيل المصادفة، وبالتالي لا بد أن تكون اللغتان قريبتين من الناحية التوليدية، إما أن تكون إحداهما منحدرة من الأخرى وإما أن تنحدرا معا من أصل مشترك»[1]

والظاهر أن السؤال المقدم المتضمن حصر الفروق بين اللسانيات وعلوم اللغة القديمة يحتاج إلى ضبط أدق، فيمكن أن تكون المقارنة بين اللسانيات مثلا والفيلولوجيا ذلك العلم الذي يقوم بدراسة النصوص القديمة باللغة التي كتب بها.

ونلحظ أن نسبة من أفراد العينة(26٪) قد وفقت إلى الإجابة الصحيحة وذلك بتحديد نقاط تقوم على المقارنة بين اللسانيات والنحو التقليدي منها.

1- أن اللسانيات تتصف بالاستقلال، وأنها تهتم باللغة المنطوقة قبل المكتوبة، وأنها تهتم باللغة المنطوقة قبل المكتوبة، وأنها تعنى باللهجات ولا نفضل الفصحى على غيرها، كما أنها تسعى إلى بناء نظرية لها صفة العموم.

2- أما النحو التقليدي فهو غير مستقل لأنه مرتبط بالفلسفة والمنطق، ويهتم باللغة المكتوبة لا المنطوقة ويفضل الفصحى على اللهجات، ولا يسعى إلى بناء نظرية عامة لأنه يندرج ضمن الأنحاء الخاصة أي لكل لغة نحو خاص بها.

[1]– جورج مونان: تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين، ترجمة بدر الدين القاسم، وزارة التعليم العالي، ط1،جامعة حلب 1981 ص186

الجدول رقم08: الخاص بالأخطاء المعرفية في الإجابة عن السؤال أين تلتقي اللسانيات مع فقه اللغة وعلم اللغة وعلم اللسان في التراث اللغوي وتختلف عنها في:

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابة الصحيحة	23	٪23
2- الإجابة خاطئة		
1.2. لا إجابة	08	٪08
2.2. الخطأ في عنصر والصواب في عنصرين.	22	٪22
3.2. الخطأ في عنصرين والصواب في عنصر.	24	٪24
4.2. الخطأ في ثلاثة عناصر.	26	٪26
المجموع	100	٪100

لا شك أن ظهور اللسانيات في درسنا اللغوي والنقدي كان عاملا من عوامل الانبعاث، على الرغم مما شابه من خلط وتعميم وأحكام مسبقة وإسقاطات نتيجة ترهل في الأعمال الترجمية« ولكن إذا تجاوز إغراء ما دار من عراك بين دارسينا حول اللسانيات وتوظيفها، وعلاقتها بعلوم اللغة عندنا فإنه يقف على آثار لا تنكر، تجلت في إعادة النظر في الكثير من القضايا اللغوية لدى جمهرة كبرى من الباحثين يستوي في ذلك الذي أقر بفضل اللسانيات أو الذي أنكر»[(1)].

ويعد السؤال المجاب عنه صعبا في هذا المستوى التعليمي السنة الأولى، ورغم أن ٪23 من أفراد العينة قد اقترب من الإجابة إلا أن المعاني الواردة كانت بسيطة سطحية كأن يقول أحد أفراد العينة أن التوافق والاختلاف بين فقه اللغة وعلم اللغة وعلم اللسان في التراث اللغوي العربي في المضامين والنشأة والفروع، رغم وجود تداخل وتطابق في مضمون هذه المصطلحات ولكن الاختلاف في اعتماد المصطلح عند علماء العربية، وكأن ذلك سبب في وجود شرح صعب على الباحثين التوفيق بين اللسانيات والتراث اللغوي العربي وفي ذلك يقول عبد السلام المسدي«أن العرب يواجهون تراثهم

[1]– أحمد محمد قدور: اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، ، ص .أ.

لا على أنه ملك حضاري لديهم، ولكن على أنه ملك افتراضي يظل بالقوة ما لم يستردوه، واسترداده هو استعادة له، واستعادته جملة على المنظور المنهجي المتجدد وحمل الرؤى النقدية المعاصرة عليه» [1].

وتحديد الاتفاق والاختلاف بين هذه المصطلحات المتداخلة قد يكون عاملا منفرا للمتعلم إذا لم يقدم الأستاذ شرحا وافيا لهذه المصطلحات في استعمالاتها اللسانية الحديثة واستعمالاتها في التراث اللغوي العربي.

الجدول رقم09: الخاص بالأخطاء المعرفية في السؤال على أي فكرة تقوم اللسانيات المقارنة والتاريخية والوصفية.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابة الصحيحة	16	%16
2- الإجابة خاطئة		
1.2. لا إجابة	04	%04
2.2. الخطأ في مفهوم المقارنة والصواب في التاريخية والوصفية.	33	%33
3.2. الخطأ في التاريخية والصواب في المقارنة والوصفية.	22	%22
4.2. الخطأ في الوصفية والصواب في المقارنة والتاريخية.	25	%25
المجموع	100	%100

يلاحظ من خلال نتائج الجدول أن 16% من أفراد العينة اقتربوا من الإجابة الصحيحة من خلال تحديد دقيق لفكرة اللسانيات المقارنة والتاريخية والوصفية« فالمنهج المقارن يختص بدراسة العلاقات التاريخية بين لغتين أو أكثر ضمن أسرة لغوية واحدة» [2]. ومن الإجابات الخاطئة في هذا المفهوم كما يقول أحد أفراد العينة المقارنة : المقارنة بين اللسانيات وبقية العلوم وأما المنهج التاريخي يختص« بدراسة التطور اللغوي عبر الزمن من خلال الوقوف على التطور الاجتماعي والثقافي والعلمي

1- عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات، ص25.

2- أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، ص21.

وكل المعطيات المؤثرة في اللغة»[1]. ومن الأخطاء المسجلة في تحديد هذا المفهوم ما حدده أحد أفراد العينة بقوله تقوم التاريخية على دراسة النصوص التاريخية القديمة وإعدادها للنشر ومقارنتها مع النص الأقدم، وكذا البحث عن اللغة الأم.

وأما المنهج الوصفي« فيتناول بالدرس العلمي كل الظواهر اللغوية بعد تحديد مجالها وزمنها وبيئتها» وبالمقابل نجد في الإجابات بعدا واضحا عن هذا المفهوم وخاصة في قول أحدهم بأن الوصفية أن تصف الأشياء بتعمق من جميع النواحي.

إن التحديد المفاهيمي الدقيق لهذه المصطلحات الرئيسية في ميدان اللسانيات يشكل قاعدة أساسية للمتعلم، لا يحصل هذا العلم إلا بها، فالضرورة تقتضي تكثيف التدريبات والشروح حول هذه المصطلحات لتقريبها من الطالب واعتماده عليها في الأمثلة والشواهد المقدمة في الدرس اللساني.

[1]- عبد الواحد وافي: علم اللغة، ص197-201.

الجدول رقم10.

الخاص بالأخطاء المعرفية في السؤال السابع المتعلق بمفهوم الفونيم والمورفيم و كيف حققا عالمية اللسانيات.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابة الصحيحة	29	29٪
2- لا إجابة	04	04٪
3- عدم تحديد مفهوم للفونيم.	05	05٪
4- عدم تحديد مفهوم للمورفيم.	11	11٪
5- عدم الربط بين اللسانيات والفونيم.	02	02٪
6- عدم الربط بين اللسانيات والمورفيم.	05	05٪
5+3	16	16٪
6+4	08	08٪
6+5	20	20٪
المجموع	100	100٪

وفق 29 طالبا في تحديد مفهوم واضح للفونيم و المورفيم وعلاقتهما باللسانيات، ونحاول: أن نركز في هدا التحليل على مفهوم الفونيم الذي استعمله الغربيون(le phonème) للدلالة على الصوت اللغوي في الدراسات الصوتية الحديثة حيث يرى هؤلاء العلماء أن الأصوات اللغوية تتكون من وحدات مستقلة ومن الممكن أن ينطق صوت معين منعزلا عن غيره من الأصوات بصرف النظر عن المعنى الذي يقع فيه مثلا: صوت الباء، التاء، الحاء... فدانيال جونز(Jones Daniel) يعرف الفونيمات كالتالي هي:« عائلة من الأصوات المرتبطة فيما بينها في الصفات في لغة معينة والتي تستعمل بطريقة تمتع وقوع أحد الأعضاء في كلمة من الكلمات في نفس السياق الذي يقع فيه أي

عضو آخر من العائلة»[1] ويعرفه دي بوا(j. Dubois)« الفونيم هو أصغر وحدة صوتية خالية من أي معنى يمكن تحديده في معنى المنطوق وتحتوي اللغة على عدد محدد من الفونيمات من(عشرين إلى خمسين حسب اللغة)»[2].

فالفونيم هو أصغر وحدة صوتية دون معنى ولقد أخذ بعض اللغويين العرب المحدثين هذه النظرية من الغرب كما يقول كمال بشر:« هي وحدة صوتية قادرة على التفريق بين معاني الكلمات»[3]. فالفهم الصحيح للفونيم يكسب صاحبه قدرة على تمييزه بين الوحدات الأخرى المورفيم والمونيم والخلط بين هذه المصطلحات ينتج عنه تباين وتناقض في طبيعة المستويات اللغوية إذ لكل مستوى وحدته اللغوية التي تميزه عن غيره.

الجدول رقم11:الخاص بالأخطاء المعرفية في السؤال الخاص بالأسباب التي فضل بها أحمد مختار عمر مصطلح (علم اللغة)على مصطلح (اللسانيات).

احتمالات الإجابة / التكرارات والنسب المئوية	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابة الصحيحة(ذكر مجموعة من الأسباب الموضوعية)	18	٪18
2- لا إجابة	03	٪03
3- الخطأ في سبب.	22	٪22
4- الخطأ في سببين.	13	٪13
5- الخطأ في ثلاث أسباب.	19	٪19
6- الخطأ بسبب والصواب في سببين.	10	٪10
7- الصواب في سببين والخطأ في سبب.	15	٪15
المجموع	100	٪100

1 -Jones(Daniel) : the phoneme its nature and use, printed ly w. heffor and sons ltd. Cambridge 1967,p6.

2 -Dubois(jean)et autres : dictionnaire de linguistique libraire Larousse , paris 1973, p372.

3- كمال بشر: علم اللغة العام(الأصوات)، دار المعارف، القاهرة، ج2، 1973، ص31.

نلاحظ من نتائج الجدول أن نسبة 18٪ من أفراد العينة قد اقتربت من الإجابة الصحيحة التي حددت أسباب تفضيل أحمد مختار عمر لمصطلح الألسنية على مصطلح علم اللغة أو(اللسانيات) اعتمادا على مايلي:

1 - عدم صلاحية مصطلح فقه اللغة لحاجته للوصف ولأنه يحمل دلالات قديمة.

2 - مصطلح لسان أسبق إلى الوجود من كلمة لغة.

3 - مصطلح لسان مأخوذ من معجم اللغات السامية بينما كلمة لغة يونانية الأصل.

4 - عدم تداول كلمة لغة في المفهوم الحديث بينما كلمة لسان وردت في القرآن الكريم لقوله تعالى: ﴿ أَلَمْ نَجْعَل لَّهُ عَيْنَيْنِ ﴿٨﴾ وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ ﴾[1].

وقد ورد في الإجابات الخاطئة الكثير من الأسباب التي اعتمد فيها الطالب على التسرع وعدم التركيز فقد أجاب بعضهم بما يلي:

1 - لأن علم اللغة يخلط بين تدريس اللغات وتحليل اللغات كما تفعل الألسنة.

2 - تعدد اللغات لأن ألسنية أفضل من اللسانيات لأنها تدل على اختلاف اللغات فيما بينها وتباينها الواضح .

3 - لأن مصطلح ألسنية يخص كل اللغات واللهجات.

والظاهر مما سبق أن الخلط في المصطلحات قد يؤدي إلى تباين وتناقض في حصيلة المتعلم المعرفية، لذلك فتوحيد الاعتماد الاصطلاحي بين الأساتذة في الأقسام الجامعية في مرحلة الليسانس مهم جدا، وترك الاختلاف والتباين إلى المراحل الأعلى من التعليم الجامعي، لأن الطالب وقتها يكون قد اكتسب حصانة فكرية تؤهله إلى المقابلة والمقارنة بين المصطلحات دون تأثر أو قيد.

[1]- سورة البلد: الآية 8-9.

ب- النحو والصرف:

إن التقليد ظاهرة مطبقة في تدريس اللغة العربية وهذا ما نصادفه في أعمال المتعلمين وانتشار الأخطاء اللغوية فيما بينهم بما يتطلب إعادة النظر في تصنيف مواد تدريس اللغة العربية في كل جامعة، وهذا يدعو إلى تعميق البحث النظري والتعليمي في أشكال الملكة اللغوية لدى المتعلم العربي، فالنحو العربي أساس علوم العربية، إذ إن ظاهرة التعليل في النحو العربي مثلا لها أهمية قصوى، فهي تحقق البعد اللساني للمفهوم الحديث للمصطلح، لأنها تمثل جوانبه المختلفة التركيبية والدلالية والصرفية والصوتية، وهذه حقيقة لا تكاد تخلو من أي فصل أو باب أو درس من دروس النحو« إن التعليل النحوي، في حقيقة أمره ما هو إلا بحث في خفايا الظاهرة اللسانية وتأويلها وتفسيرها والوقوف على القوانين المتحكمة فيها»[1]. فجهل هذه الضوابط يجعل المتعلم دائم الخطأ في هذا العلم ما ينتج عنه فيما بعد أخطاء دلالية ومعرفية متلاحقة.

كما أن تحديد طبيعة العلة الصرفية مهم للمتعلم وخاصة حين يقوم على مبادئ عامة وأصول تتمثل في التخفيف وأمن اللبس والتوافق الصوتي والتماشي مع الأحكام والجمل و« كلها تعليلات مهمة لا تتقيد بالظاهرة المفردة وإنما تتعلق بعموم الظواهر المدروسة التي تعرض لها علماء الصرف»[2]. وواجب المتعلم حتى يتفادى الوقوع في الأخطاء الصرفية التي لا يتفاداها إلا الفصيح أصلا و الملم بقواعد الصرف وأدق جزئياته كالاستثقال وكثرة الاستعمال والاطراد والشذوذ والتماثل والتنافر.

وقد سعت اللجان التربوية الوطنية لمعاهد الآداب إلى وضع برامج ومقررات قصد تفادي الخطأ عند المتعلم وإعداده للتحصيل الجيد، وقد يكون القصد من الجمع بين النحو والصرف في مقرر واحد وظيفي القصد منه تعويد المتعلم على تلك العلاقة الوظيفية بين المستويات اللغوية وهذا ما أكد

1- عبد الحميد عبد الواحد: في التعليل النحوي والصرفي، وحدة بحث اللسانيات والنظم المعرفية المتصلة بها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس، تونس، 2006، ص4.

2- المرجع نفسه: ص06.

عليه الدرس اللساني الحديث، وقد ظهرت في الجامعة الجزائرية حركة حثيثة من طرف الأساتذة والباحثين قصد مل ء الفراغ الذي وجد في تلك المقررات ومنها ما قدمه الأستاذ صالح بلعيد في كتابه: الصرف والنحو دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى الجامعية سنة 2003[1]. وقد لخص الأستاذ إشكالية النحو والتراث فيمايلي:« بلغ النحو العربي مبلغه في الفكر، وفي تراثه عامة، بل زاد أهمية قصوى كونه لا يغفل علما من علوم العربية إلا وهو فيها، حتى بلغ السعة والثراء. فكان تراثا ضخما يصعب الإحاطة به... وهذه الضخامة تحتاج إلى عقل يرتب الأمور ويعيدها حيث مواضعها، ويستلزم بقضية ذهنية بالغة الحدة، حتى تستقيم الأمور وتعود إلى حالها المناسبة لها مع شيء من التيسر العلمي المقبول»[2].

فأكثر الأخطاء عند المتعلم العربي ما كان نحويا وقد ركزنا عليها في هذه المدونة وخاصة في الجزء المتعلق بالنحو والصرف على مادة الصرف لأن المدونة المتوفرة خاصة بامتحان الصرف.

وإن تفادي الأخطاء عموما قائم على التفريق بين ما هو نظري وتطبيقي في التعليم فقد رفضت اللسانيات التربوية تعليم اللغات بناء على القواعد النظرية المجردة بالنظر إلى ضرورة تعلمها من خلال الأنماط اللغوية الحية أو ما يطلقون عليه« النحو الوظيفي» فغزارة المفاهيم المجردة وغموضها تظهر للمتعلم أنها ألغاز لا يستوعبها العقل ولا يدرك معانيها وقد أدى هذا إلى شيوع الأخطاء في الأوساط التعليمية في جميع المراحل وما يقابلها من ممارسات لغوية بعيدة عن محيط اللغة الهدف مما يجعلها بعيدة المنال عن المتلقي.

تحليل الجداول الخاصة بالأخطاء في مقياس الصرف

1- صالح بلعيد: الصرف والنحو، دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى الجامعية- أقسام الأدب العربي- دار هومة، ط1، الجزائر.2003.

2- المرجع نفسه: ص10.

الجدول رقم 12:

خاص بالأخطاء الإملائية(*) الناتجة عن الجهل بالقواعد.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- صفر(00) خطأ	18	٪18
2- إبدال همزة الوصل همزة قطع فقط.	10	٪10
3- إبدال همزة القطع همزة وصل فقط.	09	٪09
4- إبدال التاء المربوطة تاء مفتوحة فقط.	03	٪03
5- إبدال الألف المقصورة ألف مد فقط.	08	٪08
6- الخطأ في رسم الهمزة فقط.	06	٪06
5+3+2	18	٪18
6+4+2	11	٪11
5+4	10	٪10
6+2	07	٪07
المجموع	100	٪100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم 12 أن الطلبة يستعملون همزة القطع والوصل دون مراعاة رسم الهمزة المناسبة للكلمة و دون مراعاة القواعد والقوانين الضابطة فهمزة الوصل مثلا« همزة تقع في أول الكلمة توصل وتساعد على النطق بالحرف الساكن الذي بعدها وإذا وضعت واو قبلها نجد اختفاء النطق بها»[1]. فإبدال همزة الوصل همزة قطع كقولنا انتبه والأصح انتبه .

أما همزة القطع« فتوضع معها دائما همزة فوق الألف وهي ظاهرة دائما ولا تخفى سواء ابتدأت بها أو وقعت بعد واو»[2] ومن أمثلة إبدال همزة القطع بهمزة وصل كقولنا: الإنسان وفي الأصل الإنسان.

* - التركيز على الأخطاء اللغوية بالنسبة للمتعلم في السنة الأولى وذلك لتنقية الشوائب والهنات اللغوية التي جاء بها من المستويات التعليمية القاعدية، وتعويده منذ السنة الأولى على عدم التساهل مع هذه الأخطاء وإمكانية التنقيط عليها في الامتحان.

[1] - أحمد شلبي: كيف تكتب بحثا أو رسالة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1992، ص195.

[2] - أحمد شلبي: كيف تكتب بحثا أو رسالة: ص197.

وقد وردت أخطاء قليلة في كتابة التاء المربوطة التي تلحق بالاسم والصفة لتفرق بين المذكر والمؤنث أو ضمير الرفع المتحرك، كما نلاحظ أحيانا في الإجابات إبدال الألف المقصورة بتاء مربوطة، وتجريد التاء المربوطة من الإعجام .

كما لوحظ جهل الطلبة بمواضع كتابة الهمزة، خاصة في آخر الكلمة كأن يكتبوا بطئ والأصح بطء .

الجدول رقم 13

خاص بالأخطاء الإملائية الناتجة عن الإعجام والخلط في الصوت .

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- صفر خطا(00)	30	30٪
2- إبدال الفاء قافا.	06	
3- إبدال الجيم حاء.	08	06٪
4- إبدال الألف المقصورة ياء.	05	08٪
5- إبدال الياء باء.	02	05٪
6- إبدال التاء نونا	04	04٪
5+3+2	12	12٪
6+5+2	14	14٪
6+5+3	09	09٪
6+5	10	10٪
المجموع	100	100٪

يتضح من الجدول جملة من الأخطاء الإملائية الناتجة عن الإعجام والخلط في الصوت، ويحدث هدا النوع من الأخطاء في الحروف التي لها أشكال متشابهة، ولكنها تختلف في النطق، ونعلم جميعا أن الإعجام يحدد صوت الحرف. ومن أخطاء بعض الطلبة انعدام الإعجام ، أو يكون ظهوره

عشوائيا وقد تم تسجيل بعض هده الحالات. كإبدال الفاء قافا والفاء حرف احتكاكي مهموس مرفق شفوي أسناني، تبدل إلى قاف التي هي حرف انفجاري مهموس مرقف.

وإبدال الجيم حاء: فمخرج الجيم غاري يتميز بكونه صوتا مزدوجا مجهورا، وقد أبدل هدا الحرف إلى الحاء الذي هو حلقي احتكاكي مهموس مرفق مثل: حديرة، حديدة والأصح أن نقول جديرة، جديدة .

وقد وردت في بعض الإجابات أخطاء مثل إبدال التاء نونا بنسبة 22٪ إذ تعتبر التاء من الأصوات اللثوية الأسنانية الانفجارية المهموسة المرفقة، أما النون فلثوي متوسط، ففي إبدال مجهور أنفي، ففي إبدال التاء نونا نجد الخطأ نعريف والصواب تعريف.

والملاحظ أن الأسباب اللغوية الصوتية المذكورة لا يمكن أن تكون الأساس الذي أدي إلى وقوع المتعلم في الخطأ، لأن معظم الطلبة أثناء الامتحان قد يسرعون في الكتابة دون مراجعتها فينسون كتابة نقطة أو قد يكون الخلل في القلم وحبره فيترك المكان الذي وضعت فيه النقطة فارغا، فهي أسباب تقنية لها الأثر الواضح في إجابات الطلبة.

الجدول رقم 13:

الخاص بالأخطاء الإملائية الناتجة عن تداخل العامية بلسان التدريس .

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- صفر(00) خطأ	33	٪33
2- إبدال الثاء تاء.	04	٪04
3- إبدال التاء ثاء.	09	٪09
4- إبدال الذال دالا.	07	٪07
5- إبدال الدال ذالا.	02	٪02
6- الصاد طاء	05	٪05
7-إبدال الضاد طاء.	03	٪03
8- إبدال الصاد سينا.	02	٪02
9- إبدال السين صادا.	06	٪06
10- إبدال الشين سينا.	05	٪05
12- كتابة المنطوق فقط.	02	٪02
13- تسكين آخر الكلام.	02	٪02
5+4+3+2	03	٪03
11+10+9+2	05	٪05
9+8	02	٪02
11+10	05	٪05
	05	٪05
المجموع	100	٪100

يجمع هذا الجدول مجموعة من الأخطاء المسجلة في المدونة الناتجة عن تداخل لسان التدريس بالعامية وخاصة عند طلبة السنة الأولى، فالوقوع في هذه الأخطاء ناتج عن أصوات هذه الثنائيات(التاء والثاء) مثلا تنوب عن بعضها البعض نتيجة اشتراكهم في الصفات نفسها تقريبا أو بعض خصائصها. فالثاء حرف أسناني لثوي انفجاري مهموس ومرفق. كما نلاحظ أن التاء قد

تطورت إلى سين ودال، ونابت الذال، والسين شاركت في المخرج والهمس والترقيق لكنه يختلف عنها في الاحتكاك. أما الدال فهو صوت انفجاري مجهور مرفق من مخرج التاء يختلف عنها في كونه مجهورا.

وأما إبدال الدال بالذال، فالذال حرف من الحروف الأسنانية المجهورة احتكاكي مرقق، والدال أسناني لثوي انفجاري مجهور مرقق، والصوتان لا يشتركان إلا في كونها مجهوران مرققان. وبالنسبة لكتابة المنطوق فقط تظهر خاصة في أل الشمسية، وفي هذه الحالة نلاحظ حذف مثل بللغة والصحيح باللغة.

وأما في تسكين آخر الكلام رغم قلة الظاهرة بين الممتحنين إلا أنها تجسد بحق ظاهرة التداخل الواضح بين اللغة العربية الفصحى وهي لغة التدريس عادة مع العامية، والغريب هو توضيح السكون في آخر الكلمة وهي ظاهرة قليلة نسبيا.

الجدول رقم 14:

الخاص بالأخطاء الإملائية الناتجة عن تقارب في مخارج الأصوات .

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- صفر(00) خطأ	62	٪62
2- حذف حرف.	03	٪03
3- زيادة حرف.	02	٪02
4- تقديم وتأخير في الحروف.	08	٪08
5- إبدال الحاء عينا.	02	٪02
6- إبدال الباء ميما.	03	٪03
4+3+2	03	٪03
6+4+2	09	٪09
5+4	06	٪06
	05	٪05
المجموع	100	٪100

بالعودة إلى الجدول نلحظ نسبة كبيرة من العينة 62٪ لم ترتكب أخطاء إملائية ناتجة عن تقارب في مخارج الأصوات كما لوحظ أن نسبة قليلة وقعت في أخطاء متعلقة بحذف حرف 03٪ وزيادة حرف 02٪، والخطأ هنا مرده إلى الإسراع في الكتابة كما يمكن إرجاع حذف الحروف وزيادتها إلى بعض الأمراض اللغوية الكتابية ، أما عن زيادة الحروف فهي نتيجة عدم التعامل الصوتي الكتابي للمتعلم إما بسماع الكلمة ونقلها خاطئة أو استرجاعها وتكرارها في الذهن خاطئة وخاصة في التعامل مع الشدة التي تعني الحذف المكرر، وأما بالنسبة لإبدال الباء ميما نجد الإبدال خطأ مثال: تملورت تبلورت، وبعضه ناتج عن التقليب الصوتي للأستاذ أثناء إملاء الدرس فينطق كلمة حنبل بقراءة صوتية حمبل فيقع المتعلم في خطأ حين يكتب كتابة صوتية.

الجدول رقم15:

خاص بالأخطاء اللسانية النظرية والقواعد اللغوية العربية

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- صفر(00) خطأ	08	08٪
2- جهل مفهوم المورفيم.	12	12٪
3- عدم الربط بين علم الصرف والمورفولوجيا.	10	10٪
4- الخطأ في تصريف الأفعال.	16	16٪
5- الخطأ في تصريف الاسم المقصور.	06	06٪
6- الخطأ في تصريف الاسم الممدود.	09	09٪
6+5+4+3+2	17	17٪
6+5+3+2	08	08٪
6+5+4	07	07٪
6+5	05	05٪
المجموع	100	100٪

نلاحظ من خلال الجدول أن 12٪ من أفراد العينة يجهلون مفهوم المورفيم وأجرأته في الدرس الصرفي العربي، وهذا المستوى هو فرع من فروع اللسانيات ومرتبة في التحليل اللغوي الذي يتناول البنية التي تمثلها المقاطع والعناصر الصوتية التي تؤدي إلى معاني صرفية أو نحوية« ويطلق الدارسون المحدثون على هذا الدرس مصطلح« المورفولوجيا»(morphologie) وهو يشير عادة إلى دراسة الوحدات الصرفية أي« المورفيمات»(morphème) دون أن يتطرق إلى مسائل التركيب النحوي(syntaxe)»[1]. فكثير من الطلبة وخاصة في السنة الأولى لا يجدون علاقة التطابق والربط بين علم الصرف في العربية وعلم المورفولوجيا في اللسانيات العامة لغياب الربط الموضوعي بين التخصصين في المحتويات التعليمية المقدمة إلى الطالب، أما الأخطاء المسجلة في تصريف الاسم المقصور« الذي حرف إعرابه ألف لازمة وخرج بالاسم الفعل: نحو يرضي وبحرف إعرابه المبني"إذا" ويلازمه المثنى نحو الزيداني فإن ألفه تنقلب في النصب والجر»[2].

فقد تعامل أفراد العينة مع الاسم المقصور معاملة الأسماء الصحيحة فجعلوا في الاسم المقصور ألف مد في آخره.

وأما الاسم الممدود« وهو الاسم العرب الذي آخره همزة قبلها ألف زائدة مثل سماء، بناء، قراء، سمراء وهو نوعان قياسي وسماعي» [3]. وهذه الأسماء في حالة النصب لا تزاد ألفا غير أن الطلبة وقعوا في هذه الأخطاء.

1- محمد علي الخولي: معجم علم اللغة النظري، ص137.

2- عبده الراجحي: التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص102.

3- المرجع نفسه: ص103.

2- جداول خاصة بالأخطاء في القواعد الصرفية المرتبطة بأسئلة الامتحان.

الجدول رقم16: الخاص بالأخطاء في السؤال الأول والثاني:

س1: أمر وسأل فعلان مهموزان إذا تم إسنادهما إلى المخاطب في الأمر، فما الذي يمكن قوله؟

س2: كيف يتم استخراج الوزن من كلمة حرفها الزائد من الثلاثة غير أصلي وغير مكرر؟

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- صفر(00) خطأ	13	٪13
2- الخطأ في أمر وسال(فعلا) إذ تم إسنادهما إلى المخاطب في الأمر.	14	٪14
3- الخطأ في فعل الأمر.	16	٪16
4- الخطأ في فعل السؤال.	06	٪06
5- الخطأ في استخراج الوزن من كلمة حرفها زائد عن ثلاثة وغير أصلي وغير مكرر.	28	٪28
4+1	13	٪13
4+2	10	٪10
4+3	10	٪10
المجموع	100	٪100

يلاحظ من نتائج الجدول الخاصة بالأخطاء في القواعد الصرفية المرتبطة بأسئلة الامتحان(س1، س2).

فالسؤال الأول الذي نصه: أمر وسأل فعلان مهموزان إذا تم إسنادهما إلى المخاطب في الأمر فقد أجاب عنه 86٪ إجابة صحيحة مثل أنت鰈 مُرِ، أنت مر، أنت سل، أنت سل، نلاحظ حذف الهمزة في جميع الضمائر مع الأمر.

أما السؤال الثاني الذي نصه: كيف يتم استخراج الوزن من كلمة حرفها الزائد من الثلاثة غير أصلي وغير مكرر نلحظ أن 28٪ من أفراد العينة قد وقعوا في الخطأ بينما 72٪ من أفراد العينة

اقتربوا من الإجابة الصحيحة وذلك أن استخراج الوزن من كلمة حرفها الزائد عن الثلاثة غير أصلي مكرر بزيادة أو كتابة الحرف الزائدة مثل وصف بزيادة الألف إِوْصَفْ على وزن افعل الألف زائدة.

الجدول رقم17:الخاص بالأخطاء المعرفية في السؤال الثالث المتضمن إعطاء أوزان لكلمات مع إبراز التغيير الذي لحق بها.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- صفر(00) خطأ	13	٪13
2- الخطأ في الجواب جملة.		
3- الخطأ في تصريف.	04	٪04
1.3. أيس.	03	٪03
2.3. أذدكر.	06	٪06
3.3. صف.	03	٪03
4.3. حادي.	02	٪02
5.3. اسع.	04	٪04
6.3. قسي	03	٪03
7.3. قلت.	01	٪01
8.3. يسر.	02	٪02
9.3.دار.	02	٪02
10.3. يصوم.	12	٪12
الخطأ في: 1+2+3+4+5+6+7+8+9.	11	٪11
1+4+6.	26	٪26
2+3+5+8	03	٪03
4+6+7+10.	02	٪02
6+7+8+9		
المجموع	100	٪100

جمع هذا الجدول الأخطاء المرتكبة في السؤال الثاني الذي حدد مجموعة من الأفعال وطالب المتعلم بإعطاء أوزان لها مع إبراز التغيير الذي لحق به، فالفعل أيس على وزن جعل فقد حدث فيها قلب في الحروف أي قلب مكاني لأن أصلها يئس على وزن فعل.

والفعل إذدكر على وزن افتعل فقد حدث فيه قلب بدال حيث كان أصلها إذتكر على وزن افتعل فأبدلت التاء دالا، الفعل(صف) على وزن (عل) لأن أصلها من الفعل وصف على وزن فعل فقد وقع فيها حذف للحرف"ف". ومن الأخطاء الموجودة في المدونة حين جعل أفراد العينة أصل الفعل" اسعى" أصلها وسع أو قلت أصلها قول.

ويرتبط الوقوع في هذه الأخطاء بنقص في التحصيل الصرفي القاعدي للمتعلم في مراحل ما قبل البكالوريا فالدخول إلى الجامعة بدون خلفية معرفية رصينة لا يساعد المتعلم في تحصيل هذه المبادئ في وقت وجيز. وصيغة الأفعال هي الميزان الصرفي إذ هي« أوزان الكلمات أو هيئاتها الحاصلة من ترتيب حروفها وحركاتها، وهذا باعتبار توزيع الحروف الأصلية، والحركات والحروف الزائدة توزيعا خاصا وهذه الأوزان كثيرة وهيئاتها متعددة وتعرف بالرجوع إلى المعاجم»[1].

ويمتاز الفعل من أقسام الكلام بجملة من السمات على صعيد المبنى والمعنى أهمهما:

1 - يدل على حدث وزمن دلالة صرفية(خارج السياق).

2 - يختص بقبول علامة الجزم(للمضارع فقط).

3 - لا يقبل الجر.

4 - لا يثنى ولا يجمع، بل يسند للمثنى والجمع.

5 - لا يقبل التعريف.

6 - لا يقبل النداء.

7 - لا يقبل التنوين.

1- صالح بلعيد: الصرف والنحو، دراسة وصيغة تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى الجامعية، ص93.

8 -له صيغ صرفية خاصة به(أبواب الثلاثي الستة، ومزيداتها وأوزان الرباعي المجرد والمزيد..)[1].

الجدول رقم18:

الخاص بالأخطاء في السؤال الرابع المتضمن ما زيد عن الأفعال المذكورة أسفله مع إبراز معاني هذه الزيادات.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- صفر(00) خطأ	24	٪24
2- الخطأ في الفعل: أخرج.	03	٪03
3- الخطأ في إبراز معاني الزيادة.	05	٪05
4- الخطأ في الفعل هلل.	02	٪02
5- الخطأ في إبراز معاني الزيادة.	01	٪01
6- الخطأ في الفعل تكبر.	03	٪03
7- الخطأ في تحديد معاني الزيادة.	04	٪04
8- الخطأ في تحديد ما زيد في الفعل أحللوز.	04	٪04
9- الخطأ في إبراز معاني الزيادة.	03	٪03
10- الخطأ في تحديد معاني استلهم.	06	٪06
11- الخطأ في تحديد معاني الزيادة في استلهم.	05	٪05
2+5+8+11.	13	٪13
2+5+11	11	٪11
5+10+11	10	٪10
10+11	06	٪06
المجموع	100	٪100

حدد هذا الجدول نسبة وقوع أفراد العينة في الأخطاء المعرفية الصرفية المرتبطة بالسؤال الرابع المتضمن ما زيد عن مجموعة من الأفعال مع إبراز هذه الزيادات وقد وفق24٪ من أفراد العينة للوصول

[1]- أحمد قدور: مبادئ اللسانيات، ص163.

إلى إجابة صحيحة« وتمتاز مباني التصريف من سواها بأنها ليست صيغا أو أوزانا صرفية أو مباني جامدة ذات استقلال شكلي هي لواصق مضافة إلى تلك الأشكال الصرفية المنتمية إلى مباني التقسيم»[1].

فقد وفق 24٪ من أفراد العينة في تقديم إجابة صحيحة ومن أمثلة ذلك :

1 - أخرج(أ) التعدية، الدلالة على الدخول في الزمان أو المكان– على الكثرة– استحقاق الصفة، نفي معنى الفعل عن المفعول.

2 - هلل(ل) التعدية– الدلالة على الكثرة والمبالغة، التوجه، الاختصار.

3 - تكبر (ت)(ب) المطاوعة.

4 -اجلور(أ) واو مصفعة المبالغة

5 -استفهم(أ،س،ت) الدلالة على الطلب– المطاوعة– الاختصار.

وكما أن من أحكام التصريف في اللغة العربية أنه كلما زيد حرف أو حرفان كان لكل زيادة معناها الملحوظ،« ذلك ما يسوقه علماء العربية في عامة ما يقولونه ويعتمدونه أساسا راسخا في دلالة المبادئ على المعاني، ولكنهم يجدون في مسموع اللغة من الأفعال المزيدة ما هو في معنى الأفعال المجردة دون تفريق»[2].

1– أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، ص176.

2– محمد شوقي أمين: المزيدة بالهمزة كالمجردة في الأفعال الثلاثية المتعدي، مجلة مجمع اللغة العربية بمصر، نوفمبر1975، ج36، ص110–118.

المبحث الثاني: تحليل الأخطاء في أوراق طلبة السنة الثانية :

أ- مقياس الصوتيات :

إن التصور اللساني للصوت على أنه المادة الخام للكلام أو للخطاب وللصوت خصائص فيزيائية تجعله مدركا بحاسة السمع مثل بقية الأصوات المحيطة بنا، وتتعدد الأخطاء في الأصوات لأن نظامها يتقاطع مع المستويات اللغوية الأخرى فالصعوبات الصوتية تكون في الصوامت والمصوتات، والصعوبات الصوتية الدلالية تكون في الصوامت في الأسماء والأفعال وفي المصوتات في الأسماء والأفعال والصعوبات الصوتية المعجمية في نطق المصطلح وكتابته وخاصة ما تحده الكتابة الصوتية من إشكالات وأخطاء نحوية إملائية و« للتدليل على قيمة الأصوات وأهميتها التي منها أو عنها ينشأ الكلام أو سلسلة الكلام المنطوق في أي لسان نشير إلى أن اللسان في حقيقته ما هو إلا مجموعة من الوحدات الصوتية المؤلفة له، وذلك بكيفيات معينة وتبعا لهذا فإن الصوت يعتبر المادة الخام للغة أو اللسان»[1].

إن عدد الأصوات المنطوقة من حيث التنوع لا حدود لها، ذلك أننا لا ننطق في الواقع الصوت الواحد بالكيفية ذاتها في كل مرة. هذا فضلا عن أن الصوت يتأثر في كل حالاته بالجوار الصوتي الملازم له فهو يتأثر بما قبله وما بعده لأن « الاختلافات والتنوعات المصاحبة للصوت هي غير مدركة في الغالب الأعم من قبل المتكلم المستمع ذلك أنها تنوعات صوتية محضة، لا شأن لها بالفهم وبالإفهام»[2].

لقد اقتصر علم الأصوات التقليدي على الوصف والترتيب الدقيق للأصوات العربية ولكن الطالب تعذر عليه استخلاص ما كان لها من وظيفة مضبوطة في اللغة« ذلك أن الخدمة الحقيقية التي

[1]- عبد الحميد الواحد: الأصوات والصواتم في اللسان العربي، وحدة بحث اللسانيات والنظم المعرفية المتصلة بها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس، تونس، 2005،

[2]- المرجع نفسه: ص09.

يسد بها إلينا علم وظائف الأصوات متمثلة في السماح لنا باتخاذ بعض الاحتياطات تجاه شكل المكتوب الذي يجب علينا اعتباره بلوغا إلى اللغة» [1]. يجب أن يعرف الطالب في هذا التخصص أن الوحدات الصوتية المميزة تتجمع في نظام متلاحم متضامن العناصر. فإن كانت الوحدات الدلالية تعبر عما يجول بخاطرنا من أفكار، فإن الوحدات اللغوية الأساسية تدقق ما يوجد من علائق بين تلك الأفكار كما يمكن القول أن القضية الصوتية لم يقع تعميقها من قبل النحاة فلم يهتموا بالمقاطع والنبر والكلمة التي تملك نبرا مستقرا في موضوع واحد دوره الرئيسي متمثل في التفوق الصوتي.

يجب أن يتجه الفكر في الصوتيات انطلاقا من تطوير اللغة العربية وجعلها صالحة أكثر فأكثر لخدمة العلم والحضارة المعاصرة، فحري بالبحث الصوتي أن يتجه نحو استثمار آلياته في التعريب لإيجاد المقابلات الصوتية للرموز الشائعة في العلوم والتقنيات.

إن حسن اطلاع الطالب اليوم على الصوتيات المعاصرة يمكنه أن يتواصل بجلاء مع قدرة الدرس الصوتي العربي القديم على مجاراة الأبحاث المعاصرة فقد وجد عند العلماء العرب القدامى ما يؤيد منهجهم ويؤكد أنهم كشفوا عن نظرية الإدغام قبل علماء الأصوات المعاصرين.

وكضمان للتبادل الصوتي الجيد أثناء نطق العربية الفصيحة بين الطلبة يجب التخلص من الأخطاء لأنها تعطل النطق الجيد. ويمكن تدوين هذه الأخطاء وخاصة عند سماع الإذاعات ومطالعة الصحف، لما لها من انتشار في أوساط الجماعة اللغوية، ويظهر أن عددها قد تضخم وذلك لفقدان تلك النصوص الإعلامية للدقة والتصويب المباشر، يضاف إلى ذلك ما تلقاه الطلبة من أخطاء أثناء الدراسة في الصغر يصعب محوها لرسوخها في الأذهان.

يجب أن يدخل عامل سلامة اللغة كشرط أساسي في التحصيل لدى الطالب وأن يركز على صفاء نطق الكلمات. والحرص على ما قاله رواة اللغة مع حسن تقديره والتدبر فيه. وقد حدث أن وزعت لمتابعة الأخطاء قوائم أسئلة لدى المؤسسات اللغوية المجمعية وغيرها بما فيها الكتب، عن قرائن

---

[1] –continean : cours de phonétique, p204.

ومؤشرات الخطأ اللغوي للبحث عن وسائل إصلاحية، وقد اشتملت على وسائل خاصة لكتابة الهمزة تحت ألف الأفعال الخماسية والسداسية وكتابة الكسرة مع تواتر الأخطاء في الكتابات العصرية وفي دورية معينة مثل مجلة الأديب، ويبدو وأن تيسير الحلول وتبسيطها من شأنه أن يعمل على ترسيخ الإصلاح. فألف الوصل يكفيه أن يتحمل الوصلة دون الهمزة أو الكسرة.« ويستحسن التنوين على الألف في آخر الكلمة في حين أنه شاع كتابة التنوين على الحرف السابق، للأخير، واستمر ذلك في الشكل لحد الآن»[1].

ويبدو أن الاستمرار في تجميع أنواع الأخطاء وترتيبها أصنافا متميزة بصورة نظامية منطقية من شأنه أن يساعد على تفاديها بعد معالجتها معالجة علمية تبوب المسائل، كأن تجمع أخطاء النطق المؤثرة في الأصوات كما رأينا في ذلك وفي تحريفها يضاف إلى ذلك تتبع حجمها بضبط تواترها وشيوعها في الكلام وحصر نوعيتها العامية أو الفصيحة لأسباب اصطلاحية أو إقليمية.

وأخطاء الكتابة ورسم العربية تتميز عن الأخطاء الشفوية لتيسر حصرها بالرجوع إلى القواعد النحوية والصرفية. وينبغي تتبع مثل هذه الأغلاط بالعمل على متابعة أخطاء الأسلوب المتأثرة باللغات الأخرى والترجمة، وذلك يعود إلى باب النحو خاصة، وفي الجملة يتضح أن روح التفهم العلمي الموضوعي الذي لا ينجح إلى الشعور اللغوي فقط، بل يميز الظرفية الصوتية واللغوية التي نعيش فيها لبعث روح الوفاق ومعالجة الفروق والنزاعات التي تفرز إشكالات جديدة من الوجهة الاصطلاحية حيث لا تفيد كثيرا في القضاء على الأخطاء النطقية وغيرها، فمثلا الجيم الذي يفضل نطقه تارة في مجموعة الحروف القمرية وطورا في المجموعة الشمسية، إنما يسند نطقه إلى القيام بأقل جهد عرفه علم الأصوات فانضم هذا الحرف خاصة في اللهجات، إلى صنف الحروف الشمسية في حين أنه ينتمي إلى المجموعة القمرية. يجب على الطالب أن يفرق ويحذر بين الاستعمال الكتابي الذي نشأ مع اللغة المكتوبة والسجل الشفوي القابل لكل التغيرات ذلك أن الجيم لم يكن قمريا أصلا لأنه

---

[1]- مالك أنجاي: تأثير العربية في السينغال، اللسان العربي، السنة8 كانون الثاني، يناير 1970، ج1، ص152.

كان حرفا قويا مجهورا جمع بين الشدة والرخاوة، «فكثيرا ما أسيء نطقه حتى أنه اتجه إلى حرف الشين، فكانت تحرف الكلمات بموجب ذلك وتدخل التضارب في المعنى والمبنى»[1].

جدول رقم19:

الخاص بالأخطاء المعرفية في السؤال الجزئي الأول من تحليل نص ابن جني(ت 392 هـ) والمتضمن تحديد الفرق بين صوت الإنسان وصوت المزمار.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابات الصحيحة	31	31٪
2- لا إجابة.	03	03٪
3- الخطأ في تحديد صوت الإنسان.	06	06٪
4- الخطأ في تحديد صوت المزمار.	11	11٪
5- تحديد فرق واحد صحيح والخطأ في فرقين.	06	06٪
6- تحديد فرقين والخطأ في فرق واحد.	07	07٪
7- الخطأ في ثلاثة فروق.	10	10٪
5+3	08	08٪
5+4	12	12٪
6+4	06	06٪
المجموع	100	100٪

من خلال نتائج الجدول يتضح أن 31٪ من أفراد العينة قد اقتربوا من الإجابة الصحيحة انطلاقا من فهمهم لمفهوم الصوت عند ابن جني الذي يقول:« اعلم أن الصوت عرض يخرج مع النفس مستطيلا متصلا، حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنية عن امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرف، وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها...» [2].

1- مالك أنجاي: تأثير العربية في السينغال،ص177.

2- ابن جني: سر صناعة الإعراب، تحقيق مصطفي السقا وأصحابه البابي الحلبي، القاهرة، 1945، ج1، ص06.

فالإجابة الصحيحة أن صوت الإنسان ناتج عن جهاز النطق لديه وصوت المزمار ناتج عن طريق النفخ فيه ويشبه ابن جني الحلق والفم بآلة الناي فيقول:« فإن الصوت يخرج فيه مستطيلا أملس ساذجا، كما يجري الصوت في الألف غفلا بغير صلعه» [1]. وهكذا« يشبه ابن جني الحلق بالوتر والخفقة والاهتزاز بالمضراب على الوتر كأول الصوت في أقصى الحلق وجريان الصوت في الوتر عندما يكون غفلا غير محصور كجريان الصوت في الألف الساكنة»[2].

ومن الإجابات الخاطئة ما سجلناه عند بعض أفراد العينة في قولهم: أن صوت الإنسان يحدث جرسا نسمعه وهو المظهر الصوتي، وصوت المزمار باعتباره آلة ليس لها مظهر.

جدول رقم20:

الخاص بالأخطاء المعرفية في السؤال الأول من تحليل النص الذي نصه: ما الفرق بين صوت الإنسان وصوت المزمار.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابات الصحيحة	12	٪12
2- لا إجابة.	03	٪03
3- الخطأ في تحديد صوت الإنسان.	10	٪10
4- الخطأ في تحديد صوت المزمار.	11	٪11
5- الخطأ في الفرق بينهما.	06	٪06
5+3	18	٪18
5+4	07	٪07
.5+4+3	11	٪11
المجموع	100	٪100

[1]- ابن جني: سر صناعة الإعراب، ص09.

[2]- زبيدة حنون: البحث الصوتي عند ابن جني في لضوء الدراسات الحديثة، الأصوات والصوامت في اللسان العربي، وقائع الملتقى الدولي، صفاقس، 8-9 ديسمبر2005، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس، 76، وحدة بحث اللسانيات والنظم المعرفية المتصلة بها، ص105.

من خلال نتائج الجدول يتضح لنا لأن 12٪ من أفراد العينة قد وفقوا في تحديد إجابة صحيحة مبنية على إدراك ووعي الظاهرة الصوتية عند الإنسان واطلاعهم على آلية حدوث الصوت عند القدماء كما حددها ابن جني الذي جعل لجهاز النطق أعضاء وهي: الصدر والحلق والفم والشفتان والخياشيم، أما الصدر وهو« أصل النفس» [1]. وضروري لإنتاج الصوت وهو النقطة التي يبدأ الصوت خروجه منها مستطيلا متصلا وهو الأصل أيضا في صوت المزمار لأنه لولا الزامر لما نطق المزمار فأصل النفس الذي ينطلق من المزمار هو الصوت أو النفس الذي يخرج من الشفتين يتداخل مع هذه الآلة لتأتي الأنامل محددة ومفرقة بين الأصوات حسب مكان الثقب ووقت وضع الأنامل عليها، فطريقة حدوث الصوت عند الإنسان أشبه بطريقة حدوثه في المزمار للاشتراك في آلية الحدوث وأصل النفس الذي هو مصدر الاثنين.

جدول رقم21:

الخاص بالأخطاء المعرفية في السؤال الثاني من تحليل النص الخاص بالاختلاف في جهاز النطق عن آلة المزمار.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابات الصحيحة	23	٪23
2- لا إجابة.	03	٪03
3- الخطأ في جهاز النطق والصواب في آلة المزمار.	28	٪28
4- الصواب في جهاز النطق والخطأ في آلة المزمار.	29	٪29
5- الخطأ فيهما معا.	17	٪17
المجموع	100	٪100

من خلال النسب المذكورة في الجدول أعلاه يتضح أن 23٪ من أفراد العينة اقتربوا من الإجابة الصحيحة محددين كيفية اختلاف جهاز النطق عن آلة المزمار وتتلخص المقابلة في تعريف ابن

1- ابن جني: سر صناعة الإعراب، ج1، ص09.

جني للصوت حيث يقول:« اعلم أن الصوت عرض يخرج مع النفس مستطيلا حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته فيسمى المقطع أينما عرض له حرفا وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها...» [1]. ويشبه ابن جني الحلق والفم بآلة الناي فيقول:« فإن الصوت يخرج فيه مستطيلا أملس ساذجا، فما يجري الصوت والألف غفلا بغير صنعة، فإذا وضع الزامر أنامله على خروق الناي المنسوقة وراوح بين أنامله اختلفت الأصوات وسمع لكل خرق منها صوت لا يشبه صاحبه فكذلك إذا قطع الصوت في الحلق والفم باعتماد على جهات مختلفة كان سبب استماعنا هذه الأصوات المختلفة»[2].

إذا تفطن القدماء إلى هذه المقابلات وأوجه الشبه بين آلة الناي وجهاز النطق فحري بالطالب اليوم أن يطور هذه الملاحظات من خلال إعمالها في المختبرات الصوتية للوصول إلى نتائج دقيقة بإيعاز من التقنيات الحديثة لاسيما الحاسوب والمطياف.

1- ابن جني: سر صناعة الإعراب، ص06.

2- المصدر نفسه:ص09.

الجدول رقم22:

الخاص بالأخطاء المعرفية في السؤال الجزئي الثالث من تحليل النص الخاص كيف يمكن جعل خروق المزمار بديلة عن المقاطع.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابات الصحيحة	17	%17
2- لا إجابة.	01	%01
3- عدم إمكانية ذلك.	19	%19
4- عدم تحديد واضح لخروق المزمار.	16	%16
5- عدم تحديد واضح للمقاطع.	19	%19
6- تحديد خروق المزمار دون تحديد للمقاطع.	11	%11
7- تحديد واضح للمقاطع دون تحديد لخروق المزمار.	17	%17
المجموع	100	%100

يتضح من خلال نتائج هذا الجدول أن أفراد العينة الذين أجابوا عن السؤال السابق (رقم2) قد وفقوا في الإجابة عن السؤال رقم(03) للارتباط الواضح بينهما فالسؤال رقم(03) الذي نصه: خروق المزمار بديلة عن المقاطع كيف ذلك؟ أجاب أحدهم: بديلة عن المقاطع لأنها تقطع استمرار الهواء فينتج الصوت وهو تعليل مختصر مفيد يعكس قدرة هذا الطالب على معرفة التقنية الدقيقة التي يتسرب بها الهواء من الرئتين عبر جهاز النطق وكيف يتم اعتراضه عند مروره في الأعضاء فكل عضو هنا يقابل ثقب من ثقب المزمار التي يعترض فيها الهواء عن طريق الأنامل فينتج الصوت كما ينتج في أعضاء النطق.

الجدول رقم23:

الخاص بالأخطاء المعرفية المتعلقة بالسؤال الرابع من تحليل النص: ما الفرق بين الصوت والحرف عند ابن جني.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابات الصحيحة	22	22٪
2- لا إجابة.	03	03٪
3- الخطأ في تحديد واضح للصوت.	17	17٪
4- الخطأ في تحديد واضح للحرف.	20	20٪
5- الخطأ في الربط بينهما.	09	09٪
6- الخطأ في التفريق بينهما.	10	10٪
5+4+3+2	06	06٪
5+3	08	08٪
5+4	06	06٪
المجموع	**100**	**100٪**

يتضح من خلال النسب المذكورة في الجدول أعلاه أن أفراد العينة يتباينون في إجاباتهم ومترددون في تحديد الفرق أو التطابق بين الصوت والحرف وهذا نتيجة التناقض الموجود بين الصوتيات الحديثة والتراث اللغوي العربي الصوتي القديم، وقد حاولت بعض الإجابات الصحيحة الاقتراب من ابن جني في تفريقه بين مصطلح الصوت و الحرف فيرى أن الصوت:« عام غير مختص يقال سمعت صوت الرجل، وصوت الحمار..» [1]. الصوت هنا لا يختص بالبشر دون غيرهم، أما الحرف فهو مشتق من مادة ح-ر-ف وأينما وقعت هذه المادة في الكلام دلت على حد الشيء ووحدته، ومن ذلك حرف الشيء أي ناحيته ومن هنا سميت حروف المعجم حروفا، وقد تكون الحروف جهات للكلام كأن نقول: فلان يقرأ بحرف أبي عمر وغيره من القراء، وذلك لأن الحرف حد

[1]- ابن جني: سر صناعة الإعراب ، ص11.

ما بين القراءتين وجهته وناحيته،« ويجوز أيضا أن يكون قولهم حرف فلان يراد به حروفه التي يقرأ به...»[1]. أما المحدثون من اللغويين فقد أفادوا أيضا من مصطلح الصوت والحرف فيعرف تمام حسان الصوت« عملية حركية يقوم بها الجهاز النطقي وتصحبها آثار سمعية معينة تأتي من تحريك الهواء فيها بين مصدر إرسال الصوت وهو الجهاز النطقي ومركز استقباله وهو الأذن» [2]. أما الطيب البكوش فيعرف الحرف« هو الصوت الذي يحدث عندما يقوم في جهاز التصويت حاجز يعترض النفس ثم يختار النفس ذلك الحاجز» [3]. وفرق عبد الرحمن حاج صالح بين الحرف والصوت فقال:« والحرف يقابل الصوت في كونه هيئة للصوت يتميز بها عن صوت آخر في المسموع، والحرف شيء مجرد، هو مجموعة تختلف عن الأشياء التي تدخل ضمنها، هو مجموعة من العناصر المحسوسة» [4]. فالصوت إذا هو ما نسمعه ونحس به نتيجة الاهتزازات التي تحدث خلال العملية الصوتية، أما الحرف فهو الرمز المكتوب للصوت وهو الوسيلة المستعملة للتعبير عن الصوت وبمعنى آخر هو المصطلح المجسم.

1- ابن جني: سر صناعة الإعراب: ج1، ص12.

2- تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة، للكتاب، القاهرة، 1973، ص66.

3- الطيب البكوش: التصريف العربي، الشركة التونسية لفنون الرسم، تونس، 1973، ص34.

4- عبد الرحمن حاج صالح: علم الأصوات، مطبوعة لطلاب معهد اللسانيات والصوتيات، الجزائر، 1972، ص02.

الجدول رقم24:

الخاص بالأخطاء المعرفية الخاصة بالسؤال الخامس من تحليل النص الخاص بأوجه الاختلاف بين ابن جني وابن سينا في مفهوم الحرف.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابات الصحيحة	17	17٪
2- لا إجابة.	02	02٪
3- تحديد صحيح لرأي ابن جني والخطأ في تحديد رأي ابن سينا.	26	26٪
4- تحديد خاطئ لرأي ابن جني وتحديد صحيح لابن سينا.	23	23٪
5- الخطأ في تحديد وجهة الاختلاف.	24	24٪
المجموع	100	100٪

لعل أصعب الدراسات ما كان مقارنة وفي التراث أيضا فالمادة العلمية العربية القديمة ليست بالطبيعة أما الطالب المبتدئ وتحتاج إلى حصيلة لغوية لسبر أغوارها والاستزادة من معارفها وهذا ما أدى إلى إخفاق 83٪ من أفراد العينة عن تقديم إجابة صحيحة كاملة لهذا السؤال الذي يحدد وجه الاختلاف بين ابن جني وابن سينا في مفهوم الحرف، ومن الإجابات الخاطئة« أن ابن جني قال أن الحروف سبب تباين الأصوات وأن ابن سينا أقر بالعكس» لكن الإجابة الصحيحة أن مفهوم الحرف عند ابن جني هو موضع قطع الصوت أما مفهومه عند ابن سينا هو الهيئة العرضة أي موضع قطع الصوت والصورة الذهنية للصوت بشرط أن تميزه عن غيره.

الجدول رقم25:

الخاص بالأخطاء المعرفية المتعلقة بالسؤال الرئيسي الثاني(بعد تحليل النص) الخاص بتعليل النقاط المذكورة في الجدول أسفله.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1. مصطلح جهاز النطق مصطلح غير دقيق، لماذا؟		
1.1. تعليل صحيح.	23	٪23
2.1. تعليل خاطئ.	77	٪77
2. تذوق القدماء الأصوات لماذا؟		
1.2. تعليل صحيح.	44	٪44
2.2. تعليل خاطئ.	66	٪66
3. هناك فرق بين مصطلحي زمني وتزامني في الدراسة الصوتية لماذا؟		
1.3. تعليل صحيح.	33	٪33
2.3. تعليل خاطئ.	67	٪67
4. هل تعلمنا حروف اللغة العربية أم أصوات حروفها، لماذا؟		
1.4. تعليل صحيح.	32	٪32
2.4. تعليل خاطئ.	68	٪68
5. كلامنا لفظ كاستقم، أدرجت كلمة مفيدة لماذا؟		
1.5. تعليل صحيح.	23	23
2.5. تعليل خاطئ.	77	77
المجموع لكل جدول	**100**	**٪100**

حاولنا في هذا الجدول المركب من مجموعة جداول صغيرة أن نجعل لها مجموعا موحدا في نهايتها وذلك تجنبا لتضخيم النتائج، فالإجابات كانت إيجابية فاقت 60٪ ضمن التعليلات الصحيحة ففي النقطة الأولى المتعلقة بمصطلح جهاز النطق مصطلح غير دقيق، لماذا؟ أجاب أحد أفراد العينة

بقوله:« جهاز النطق كلمة مجازية لأن فيه يوجد جهاز التنفس» وهي إجابة غير دقيقة وهذا ما تجاوزه مجيب آخر بقوله« بأن أعضاء النطق لها وظائف أخرى ولوجود هذه الأعضاء لدى الحيوان» وهي إجابة مقنعة وصحيحة وفي العنصر الثاني: تذوق القدماء الأصوات لماذا؟ فقد أجاب أحدهم بأن البعض كان يعيش في جو الموسيقى الخليلية وهي إجابة تحتاج إلى توضيح وتعمق وهذا ما توصل إليه مجيب آخر في قوله في تحديد مخارج الأصوات وتحديد الصفات كما فعل الخليل بن أحمد الذي تذوق الصوت مرتين فكان يسكن الحرف ويسبقه بفتحة مثل: أَبْ، بالباء شفوي صفتها مجهورة، أما العنصر الثالث: هناك فرق بين مصطلح الزمن والتزامن في الدراسة الصوتية، لماذا أجاب بعضهم الزمن هو الوقت وبينما تزامن المراحل التاريخية وهو تعليل متناقض عكسي وهذا ما نلحظه عند مجيب آخر حيث يقول:« زمني هي الدراسة التاريخية مثل ترتيب السنوات، وتزامن هي الدراسة الآنية مثل في الساعة وفي اليوم» ونكتفي بالعنصر السادس الذي نصه مصطلحا الصوتيات وأصوات مختلفان لماذا؟ تباينت الإجابة حيث علل أحدهم ذلك بقوله أن الصوتيات تقوم على أسس التفسير والتعقيد بينما الأصوات تقوم على التسجيل الأمين والملاحظة والاعتماد على الذاكرة ورغم ذلك إلا أن صاحبها جانب الصواب فيها وقد حققه آخر في قوله: بأن صوت تجمع على أصوات وصوتية تجمع على صوتيات.

الجدول رقم26:

الخاص بالأخطاء المعرفية في السؤال الثالث الرئيسي ضع كلمة صواب أو خطأ أمام ما يناسبها دون تعليل.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1. للأصم جهاز نطق سليم		
1.1. خطأ.	93	%93
2.1. صواب.	07	%07
2. المجنون يملك كلاما ولا يملك قولا.		
1.2. خطا.	09	%09
2.2. صواب.	91	%91
3. كل ألفون فهو طونيم.		
1.3. خطأ.	90	%90
2.3. صواب.	10	%10
4. ظاهرة الألفون توجد في الفونيمات المكتوبة		
1.4. خطأ.	89	%89
2.4. صواب.	11	%11
5. الصوت مادي غير أنه محسوس.		
1.5. خطأ.	09	%09
2.5. صواب.	91	%91
6. كل الحروف فونيمات في كلمات العربية لأنها لغة اشتقاقية.		
1.6. خطأ.	12	%12
2.6. صواب.	88	%88
المجموع لكل جدول	**100**	**%100**

يتضح من الجداول المركبة المذكورة في الجدول رقم(26)أن طبيعة الأسئلة المباشرة التي تعتمد على الإجابة بالصواب أو الخطأ لا تخدم هذا المستوى التعليمي إذ يمكن اعتمادها في المراحل الدنيا

لتعليم اللغات الأجنبية، أما اعتمادها في مقياس الصوتيات في السنة الثانية تخصص لغة عربية وآدابها فهي لا تساير التطلعات العلمية للمتعلم فيمكن الوصول إلى الإجابة الصحيحة عن طريق عامل الخطأ كما أنها أسئلة تشجع ضعاف المتعلمين على الغش واصطياد إجابة صحيحة من الغير، ويفضل أن تكون هذه الأسئلة القصيرة متبوعة بتعليلات من المتعلم لا أن يجاب عليها بكلمة واحدة، فهذه مدعاة لمحاصرة فكر المتعلم، وإن كان ولا بد أن تطرح هذه الأسئلة فيجب أن ينتج عنها لماذا الخطأ خطأ؟ ولماذا الصواب صواب؟ لتتفتق بعدها قريحة المتعلم تحليلا وتفسيرا.

ب- مقياس علم الدلالة :

إن الحديث عن أخطاء المتعلمين في علم الدلالة معقد ومتداخل، فإذا كانت الصوتيات هي الدراسة الموضوعية لأصوات اللغة والفونولوجيا هي الدراسة الوظيفية لها، فعلم الدلالة لغة بالصورة المفهومية المحددة، فالخطأ في المحتوى يعني أن عملية الإفهام والإقناع لم تحقق شيئا وسقوط عملية التواصل بين المرسل والمرسل إليه في وصف الغموض إضافة إلى المستوى التنغيمي والأسلوبي في الخطاب الذي عادة ما يؤدي إلى حدوث أخطاء في التلقي عند المستمع كما أن الوحدات الدلالية تشكل مدونة من الكلمات غير المحدودة والجمع بين المتكلمين فيها صعب فتتعدد المدلولات بتعدد الحقول الدلالية المرتبطة بالسياق الاجتماعي والمعرفي للمتكلمين.

وقد تتحكم في الأخطاء الدلالية ظاهرة اللفظية التي سبق الحديث عنها- فالألفاظ رموز لا قيمة لها إلا بمدلولاتها ومعانيها«فلو حفظ الناشئ هذه الألفاظ مجردة مفرغة من مدلولاتها، فإنه لا يزيد بحفظها من حصيلته اللغوية الفاعلة شيئا، لأنه يحفظ حروفا مركبة عديمة الجدوى، لا يستطيع استخدامها والتصرف فيها لعدم معرفته بما يلائمها من معان أو سياقات وإذن فهي جامدة ميتة في الذهن»(1). ومن جانب آخر فإن قلة محصول الفرد من ألفاظ اللغة يترتب عليه فقدان الطلاقة اللغوية أو ضعفها ولذلك آثار بالغة الخطورة« ويحدثنا أطباء النفس أن العرض الرئيسي عند مضطربي

[1]- أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية، ص201.

الشخصية هو عجزهم عن تحديد متاعبهم ومشاكلهم بالألفاظ» [1]. وقد يخطأ المتعلم في تحديد المعاني الصحيحة للألفاظ وذلك راجع إلى:

أ- أن يربط المتعلم الكلمات بمعان خاطئة فيستخدمها فتكون إجاباته في الامتحان مضطربة ومثيرة للاستغراب.

ب- أن يترك هذه الألفاظ ويترك استعمالها ويضيع الجهد الذي بذله المتعلم في حفظها، فحفظ الكلمات ذات معنى أيسر من حفظ الكلمات عديمة المعنى وهذا ما يؤكده الباحثون في علم النفس« يفترضون أن تعلم الكلمات ذات المعنى أسهل من تعلم الكلمات عديمة المعنى، أي أن التعلم اللفظي يتأثر بدرجة معنوية بالكلمة موضوع التعلم» [2]. فاللفظية تعني أن المتعلم يبذل جهدا ووقتا كبيرين وتخزين ما يمكن أن يضعف حصيلته اللغوية والفكرية بدلا من أن يغنيها، ويضعف قدرته على التعليم وطلاقته في إبراز ما قد يكون لديه قدرات إبداعية، ويؤدي إلى الانطواء والإحجام عن الاشتراك في أنشطة لفظية تعبيرية.

[1]- أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة، 1987، ص339.

[2]- عبد المجيد نشوائي: علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1985، ص409.

الجدول رقم27:

الخاص بالأخطاء المعرفية الخاصة بالجزء الثاني من السؤال الأول الخاص بالتأسيس لمعرفة نحوية مستقلة تنهل من اللسانيات وتتخذ من المعنى موضوعا لها؟

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الخطأ في إسهام المعرفة النحوية في التأسيس لعلم الدلالة	06	06٪
2- علاقة اللسانيات بعلم الدلالة.	09	09٪
3- علاقة علم الدلالة بالمعجم.	08	08٪
4- علاقة علم الأصوات بعلم الدلالة.	09	09٪
3+2+1	17	17٪
4+3	28	28٪
4+1	23	23٪
المجموع	**100**	**100٪**

بالعودة إلى نتائج هذا الجدول الذي يحصي الأخطاء المعرفية المتعلقة بالسؤال الخاص بامتحان علم الدلالة لطلبة السنة الثانية قسم اللغة العربية وآدابها نظام قديم والمتعلقة بإسهامات ميشال بريال(M. Bréal) في نشأة علم الدلالة(sémantique)« في مقال كتبه..عام 1883م. وتبع ذلك كتاب لدار مستير (Darmesteter) تطرق فيه إلى مسألة دلالية متعددة، هو كتاب حياة الألفاظ(la vie des mots)، وصدر عام 1887م، وفي عام 1897م نشر بريال كتابا بعنوان(essai de sémantique). وإلى بريال يعود الفضل في الاهتمام العلمي بالدلالة ضمن إطار اللسانيات»[1].

وقد نتج عن جهل المتعلم بهذا العالم عدم تحصيل أفكاره، فقد عبر أحدهم عن دراسته التاريخية لعلم الدلالة أنها تقوم على الاشتقاق التاريخي وهذا ما أدى إلى وقوع 28٪ من أفراد العينة في أخطاء معرفية متعلقة برؤية هذا العالم لتطوير مسار المعاني في الكلمات عبر المراحل التاريخية وهذا ما

[1]- أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، ص280.

أدى إلى تدني العلامات في هذا الامتحان فقد تحصل أكثر من 90٪ من أفراد العينة على علامة أقل من عشرة على عشرين(20/10) فالدراسات اللغوية عندما تطورت جعلت المعنى هو الموضوع الذي يجب التعمق فيه وكشف أسراره وهذا ما لم يدركه المتعلمون.

ومن المصطلحات البسيطة لهذا العلم التي لم يوفق أفراد العينة في تحديدها ما يعرف بالحقول الدلالية(les champs sémantique) وهي« مجموعة من الكلمات التي تربط دلالتها ضمن مفهوم محدد. من ذلك مثلا حقل الكلمات التي تدل على الحيوانات الأليفة أو المتوحشة، وحقل الكلمات التي تدل على السكن أو التي تدل على الألوان أو القرابة: أو قطاع من المادة اللغوية يعبر عن مجال معين من الخبرة أو الاختصاص» [1]. فالمصطلحات الرئيسية هي مفاتيح لسبر أغوار العلم وإدراك كنهه وأي خلل في مدلولها يؤدي إلى خلط في مضمونها ولتعطيل توظيفها، أو يستعمل في غير منحاه.

[1]- أحمد مختار عمر: علم الدلالة، مكتبة دار العروبة، الكويت، 1988، ص79.

الجدول رقم28:

الخاص بالأخطاء المعرفية المتعلقة بالسؤال الثاني الدلالة سيرورة لإنتاج المعنى حلل وناقش.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الخطأ في تحديد مفهوم واضح للمعنى.	09	٪09
2- الخطأ في تحديد القصد من إنتاج المتكلم للسلسلة الكلامية.	06	٪06
3- عدم تحديد العلامة بين المعجم والمعنى.	10	٪10
4- جهل الحقول الدلالية.	07	٪07
5- جهل التحليل التجزيئي للمعنى.	06	٪06
6- جهل أشكال التغير الدلالي.	07	٪07
7- جهل مجالات التغير الدلالي.	08	٪08
3+2+1	23	٪23
6+4+3	24	٪24
المجموع	100	٪100

قسمنا هذا السؤال الثاني الذي نصه:« الدلالة سيرورة لإنتاج المعنى» حلل و ناقش إلى جدولين حاولنا في هذا الجدول الأول إحصاء الأخطاء المعرفية المتعلقة بجهل المتعلم لمدلولاتها مثل(المعنى، إنتاج المتكلم للسلسلة الكلامية، العلاقة بين المعجم والمعنى، الحقول الدلالية، أشكال التغير الدلالي، مجالات التغير الدلالي).

إن الدراسة الدلالية تعد بمثابة الوحدة المركزية لكنها ليست الوحيدة فالدليل اللغوي عند دي سوسير يزوده بدلالة أوسع من هذه الوحدة الدلالية الدنيا وقد صارت اللسانيات البنوية في مجملها على هدي دي سوسير وذهبت إلى التأكيد على أن معجم لغة ما ليس قائمة من الوحدات المستقلة ويحمل السؤال بعدا معرفيا يتطلب إلماما بجنبات هذا العلم، فالمعنى يشكل جوهر الدراسات اللغوية باعتبارها نشاطا إنسانيا وجوهر التواصل ، فالدلالة لا يمكن أن تكون ضمن دلالة إلا إذا كان المعنى، فالصورة الذهنية التي توضح الدال وتسهل علمية التواصل على اعتبار أنها طرف من أطراف العلامة

وقد اعتبره بعض العلماء أمثال غريماس أنه نابع من إرادة الفرد الواعية فهو من يضع المعنى بحسب مقاماته، والمعنى هو الذي يتموقع بحسب مستويات اللغة التي تتحكم فيه مكان الأصوات و المعاني قد تتجلى في قوتها أو ضعفها بحسب قصد المتكلم وحالته، وكذلك بحسب ورود المعنى في المعجم الذي يكون بتوافق المجتمع واصطلاحه ويتغير المعنى بتغير بناء الكلمات الصرفية فقد يدل على الحركة أو الشدة أو القوة ويتأثر المعنى أيضا بتواجده في البنى النحوية فيتغير بتغير النظام الذي ترسمه قواعد اللغة.

الجدول رقم29:

الخاص بالأخطاء المعرفية المتعلقة بالجزء الثاني من السؤال الثاني.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- عدم تحديد مفهوم المعنى عند دي سوسير.	12	%12
2- عدم تحديد مفهوم المعنى عند بلو مفيلد.	09	%09
3- عدم تحديد مفهوم المعنى عند فيرث.	12	%12
4- عدم تبيان كيفية ازدهار علم الدلالة في مطلع القرن 20.	10	%10
4+3	32	%32
	25	%25
المجموع	100	%100

يتضح من نتائج الجدول المتعلق بالجزء الثاني من السؤال الثاني والذي يحدد الأخطاء المعرفية عند أفراد العينة والتباينات الحاصلة عندهم في مفهوم الدلالة عند كل من دي سوسير وبلوم فيلد وفيرث.

فعدم تمكن الطالب من المفاهيم الأساسية التي أوردها دي سوسير في المقياس الذي درس في السنة الأولى الموسوم باللسانيات العامة وخاصة ما تعلق بالثنائيات الشهيرة خاصة الدال والمدلول وصفة الاعتباطية بينهما يكون ذلك عقبة أمام فهم دقيق لمفهوم الدلالة في المدرسة البنوية عموما وما

جاء به دي سوسير خصوصا ،هذا العالم الذي يؤكد:« إن مبدأ اعتباطية العلامة لا يرد ولا يدحض، ولكن غالبا ما يكون اكتشافا لحقيقة ما أكثر سهولة من أن نليه المكانة اللائقة به، ثم أن المبدأ الذي أخذ نابه أنفا يستبد بألسنية اللغة قاطبة ونتائجه لا تعد ولا تحصى...»[1].

وقد فرق دي سوسير بين اللغة والمؤسسات البشرية الأخرى استنادا إلى صفة الاعتباطية« ولقد تناول دي سوسير طبيعة الدلالة تحت عنوان: العلامة اللغوية والعلامة عنده وجهتان الأولى: ذهنية مجردة تتألف من(تصور) و(صورة سمعية) والثانية: حسية تتألف من شيء مقصود المدلول، ورمز، أي أصوات كلمة معينة (الدال)»[2].

أما بلومفيلد(l. bloomfield) فقد رفض الآراء التي ترى وراء كل إنتاج للعلامة اللغوية عملية غير مادية« ويذهب بلومفيلد إلى أن المطلوب هو وصف الاتصال اللغوي انطلاقا من القضايا التي يمكن ملاحظتها»[3].

كما يمكن تبيان كيفية ازدهار وتطور علم الدلالة في القرن العشرين من خلال دراسة أهم النظريات والأعلام الذين تبنوا هذه الأفكار والآراء ومنها النظرية السياقية التي تفرعت إلى تخصصات وهي (السياق اللغوي، السياق العاطفي، سياق الموقف، السياق الثقافي) ونظرية الحقول الدلالية التي درست أنماطا من الحقول في الألفاظ الفكرية وألفاظ الأصوات والحركة وكلمات القرابة والألوان والأدوية والأساطير، كما ظهرت نظريات تهتم بالتحليل التجزيئي للمعنى انطلاقا من أن معنى الكلمة هو مجموعة من العناصر التكوينية أو النوايات المعنوية أو المكونات الدلالية.

---

[1]- دي سوسير: محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي وحيد النصر، دار نعمان للثقافة، لبنان، 1984م، ص90.

[2]- أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، ص287.

[3]- جورج مونان: تاريخ علم اللغة من نشأتها حتى القرن العشرين ترجمة بدر الدين القاسم، وزارة التعليم العالي، سوريا، 1981، ص115.

المبحث الثالث: تحليل الأخطاء في أوراق الامتحان الخاصة بطلبة السنة الثالثة :

أ– مقياس المدارس اللسانية :

المدارس اللسانية مادة دراسية تقدم لطلبة السنة الثالثة تخصص لغة عربية وآدابها وفق النظام الجامعي القديم، ويغلب في تناول هذه المادة الأسلوب السردي التاريخي، والقصد من تدريسها هو تصوير وتشريح تطور العقل البشري في قبوله واقتناعه وتناوله للظاهرة اللسانية منذ القديم إلى عصرنا الحالي بنوع من الفصحى والتفسير، واستشراف آفاق العلم اللساني وتطوره في المستقبل.

ووقوع الطالب في الأخطاء اللغوية والمعرفية في هذا المقياس يعود في الدرجة الأولى إلى ضعف تكوينه القاعدي في اللغة وقواعدها بتعدد مستوياتها ، أما الضعف المعرفي سببه المشكلات التي يواجهها طالب المدارس اللسانية والتي سبق وأن ذكرها في الباب الأول في الفصل الثالث. ولعل غياب هذا الوعي عند المتعلم مرده إلى خلل في بناء المنهج الدراسي لهذا المقياس انطلاقا من الأساس الفلسفي إلى الأساس الاجتماعي فالأساس الثقافي. فثمة اتجاهات ونظريات أكثر مما هي مدارس ينبغي لمعرفتها قدرا من الوعي الفكري والرياضي وخاصة حين تدرس المدارس اللسانية الأنساق اللغوية و الأنساق العقلية، وتتناول مناهج اللغات الطبيعية.

الجدول رقم30:

الخاص بالأخطاء الواردة في تحليل المصطلحات الموجودة في قول تشومسكي.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
- الصحيح.		
- التحليل الخاطئ للمصطلحات التالية.		
1- التفسير.	09	٪09
2- اشتراك جميع لغات العالم.	12	٪12
3- القالب الواحد.	04	٪04
4- تركيب العقل البشري	18	٪18
5- الموروث.	10	٪10
1+2+3.	27	٪27
4+5.	20	٪20
المجموع	100	٪100

يمنح مقياس المدارس اللسانية الأسس العلمية للطالب في هذا التخصص فهو مقياس التكوين القاعدي لأي مشروع أساسي لساني نقدي، فالمدارس النقدية المعاصرة بنيت على أساس لساني صِرْف، وعلم اللسانيات« علم قد تكون ولكنه لا يزال يتطور التطور اللازم لنضجه وإن الجهود الفردية القادمة سترسي قواعد الكثير من أسسه ووسائله ونتائجه وهذه الدراسات ما زالت وقفا على المتخصصين فيها وعلى القلة من مريديهم»[1].

وقد شكلت النظرية التوليدية التحويلية منعرجا حاسما في الدرس اللغوي العربي الحديث لما تحسسه الباحثون من فرضية القرابة بين النظرية والجهود العربية التراثية القديمة، وهذا ستاوسيكي نفسه في حوار أجراه معه مازن الوعر،« قبل أن أبدأ بدراسة اللسانيات العامة، كنت اشتغل ببعض البحوث

[1]- محمود السعران: علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، ص20.

المتعلقة باللسانيات السامية، وما زلت أذكر دراستي للأجرومية منذ عدة سنوات خلت، وكنت أدرس هذا مع الأستاذ فرانز روز نثال، وكنت مهتما بالتراث النحوي العربي والعبري»(1).

والقصد من هذه التوطئة في تحليل نتائج هذا الجدول تحضير المتعلم لاكتشاف مدلول المصطلحات التي تعج بها نصوص تشومسكي اللسانية المعرفية ومحاولة مد جسور علائقية مع موروثنا اللغوي العربي كالمقابلة بين النحو التوليدي عند تشومسكي والنحو التعريفي عند الخليل بن أحمد الفراهيدي، وقد انتابنا الكثير من الحيرة ونحن نتصفح إجابات الطلبة وخاصة فيما يخص تحليل بعض المصطلحات ونص تشومسكي فيما تعلق بالتفسير ولغات العالم والقالب الواحد وتركيب العقل البشري والموروث. وهذا ينم عن غياب كلي في معرفة فلسفة تشومسكي اللسانية وفكره الذي يقوم على مايلي:« تأكيده على ما يدعى العالميات الشكلية، وهي المبادئ التي تحدد شكل القواعد وطريقة عملها نحو اللغات المختلفة»(2).

ولا يمكن للطالب الجامعي فهم فكر تشومسكي ومصطلحاته التركيبية و اللغوية إلا بالاطلاع على كتابه« المعرفة اللغوية، طبيعتها وأصولها واستخدامها» وقد اهتم تشومسكي منذ بداية بحثه بالبنى المنطقية للغة وبعض الخصائص الشكلية للقواعد إذ يرى أن:« العمليات اللغوية هي عمليات مرتكزة على أسس بيولوجية، ثم أن أية محاولة لشرح الظاهرة اللغوية بمصطلح سلوكي إنما هي تجاهل للخلق اللغوي عنده»(3).

1- مازن الوعر: لقاء مع نوام تشومسكي، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، ص72.

2- جون ليونز: شومسكي، ترجمة محمد زياد بركة، النادي الأدبي، الرياض، 1987، ص83.

3- مازن الوعر: حول بعض القضايا الجدلية لنظرية القواعد التوليدية التحويلية، مجلة اللسانيات، عدد06، ص73.

الجدول رقم 31:

الخاص بالأخطاء المعرفية في السؤال الأول، المتعلق بتحليل قول تشومسكي حول المراحل المعتمدة في بناء النظرية التوليدية التحويلية. الجزء الأول.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابة الصحيحة.	16	16٪
2- لا إجابة.	01	01٪
3- عدم ذكر طرائق التحليل.		
1.3. الحذف.	06	06٪
2.3. التعويض.	02	02٪
3.3. التوسع.	05	05٪
4.3. الاختصار	06	06٪
5.3. الزيادة.	01	01٪
6.3. إعادة الترتيب.	03	03٪
7.3. التقديم.	04	04٪
(1،3)+(3،4)+(3،7).	19	19٪
(3،3)+(3،5)+(3،6).	17	17٪
(3،5)+(3،6)+(3،7).	20	20٪
المجموع	**100**	**100٪**

نواصل في هذا الجدول المتعلق بالأخطاء المعرفية والنصف الثاني من النص المرتبط بالقواعد التحويلية إذ لوحظ أن 16٪ من أفراد العينة قد توصلوا إلى تحديد مفهوم صحيح للتحويل« ويقصد بالتحويل في النحو التوليدي التغيرات التي يدخلها المتكلم على النص فينقل البنيات العميقة المولدة

من أصل المعنى إلى بنيات ظاهرة على سطح الكلام وتخضع بدورها إلى الصياغة الحرفية الناشئة عن التقطيع الصوتي»[1].

فالتحويلات عمليات شكلية محضة تهم تراكيب الجمل المولدة من أصل المعنى وتتم بشغور الموقع أو بتبادل المواقع أو بإعادة صوغ الكلمات أو باستخلافها والتحويلات تتضمن وجهتين أساسيتين الأول يتم بتحويل البنية والثاني باستبدال البنية وهذا ما لم يدركه أغلب أفراد العينة حين تعاملوا مع هذه القواعد، فالأصل أن« تحويل الجملة إلى جملة أخرى تتشابه معها في المعنى وذلك مع ملاحظة علاقات الجمل المتماثلة والإجراءات التي تحدث لتجعل الجملة على مستوى السطح تختلف عن الجمل الأخرى»[2].

وذلك عن طريق(الحذف والتعويض والتوسع والاختصار والزيادة وإعادة الترتيب والتقديم) انطلاقا من البنية العميقة نحو بنيات سطحية متعددة.

[1]- محمد الصغير بناني: المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة، دار الحكمة، الجزائر، 2001، ص81..

[2]- محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للنشر والتوزيع، 1998، ص23.

الجدول رقم32:

الخاص بالأخطاء المعرفية في السؤال الأول المتعلق بتحليل قول تشومسكي المحدد للمراحل المعتمدة في بناء النظرية التوليدية التحويلية، الجزء الثاني.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- تجاهل القواعد الجوارية الاختيارية.	13	13٪
2- تجاهل القواعد الوجوبية.	11	11٪
3- غياب أمثلة بالعربية.	10	10٪
4- غياب أمثلة بالفرنسية.	16	16٪
1+2+3+4	09	09٪
1،4	18	18٪
2،3،4	13	13٪
3،4.	10	10٪
المجموع	**100**	**100٪**

ونكمل في هذا الجدول تحليل الأخطاء المعرفية الخاصة بتحليل أفراد العينة لقول تشومسكي من خلال محاولة تحليلهم للمراحل المعتمدة في بناء النظرية التوليدية التحليلية فقد تباينت الإجابات فبعض الطلبة أصاب في تحديد القواعد الجوازية الاختيارية والبعض الآخر أصاب في تحديد القواعد الوجوبية« وتكمن أهمية القواعد التحويلية في قدرتها الذاتية على تفريغ الجمل من خلال العلاقة التي تبتدئ في ضوء ما تقدمه هذه القواعد من إجراءات تفسيرية من خلال تبيان العمليات التحويلية المسموح بها ضمن القواعد وتحديد عددها وترتيبها وتعداد الضوابط المتعلقة بتطبيقها» [(1)]. ولعل من أهم الملاحظات غياب الأمثلة التطبيقية سواء باللغة العربية أو باللغات الأجنبية وهذا دليل على أن الطالب لن يتجاوز معضلة الإشكالات النظرية التي تعالجها اللسانيات من قضايا بقيت رهينة التباين والغموض فلم يستطع أن يتجاوز هذا المستوى إلى أجرأة هذه المفاهيم وتجسيدها في أمثلة حية ولا

[1]- نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 2004، ص148-149.

نفهم أمثلة تشومسكي إلا من خلال فهمنا للانتقادات التي قدمها للنظرية البنوية والسلوكية على السواء وخاصة في حديثة عن اللبس في فهم الجملة فقولنا مثلا: la belle porte le voile وترجمتها كما تبدو للباحث الحسناء تلبس الحجاب، أما الجملة الثانية la belle porte le voile وترجمتها الباب الجميل يحجبه، فالبنية الصوتية للجملتين واحدة في المبنى والترتيب على السواء لكن مضمون الجملة الأولى يختلف في معناه عن الجملة الثانية وكان ذلك من مصوغات انتقال المدرسة البنوية والسلوكية لدى تشومسكي، وبالعودة إلى المحتوى التعليمي المقدم لأفراد العينة في هذا المقياس وجدنا أن الأستاذ وظف هذا المثال وكتبه على السبورة لكننا وجدنا أن 04٪ فقط من أفراد العينة من وظف هذا المثال.

الجدول رقم 33:

الخاص بالأخطاء المعرفية الخاصة بالسؤال الأول في الجزء المتعلق بالمقارنة بين مفهوم الملكة اللسانية عند ابن خلدون مع مفهوم الكفاية اللغوية عند تشومسكي.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابة صحيحة.	10	٪10
2- لا إجابة.	01	٪01
3- الخطأ في تحديد مفهوم الملكة اللسانية عند ابن خلدون.	12	٪12
4- الخطأ في تحديد مفهوم الكفاية اللغوية عند تشومسكي..	11	٪11
5- الخطأ في المقارنة من جهة الملكة اللسانية.	09	٪09
6- الخطأ في المقارنة من جهة الكفاية اللغوية.	10	٪10
7- الخطأ في المقارنة.	11	٪11
3+4+5+6+7.	06	٪06
4+5+6.	13	٪13
6+7.	07	٪07
3+7.	09	٪09
المجموع	**100**	**٪100**

لقد استطاع 10٪ من أفراد العينة أن يحدد مفهوم الملكة اللسانية عند ابن خلدون ويقارنه بمفهوم الكفاية اللغوية عند تشومسكي، إذ يقول ابن خلدون:« يضن الكثير.. ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم أمر طبيعي، ويقول العرب: كانت العرب تنطق بالطبع- وليس كذلك وإنما هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت وترسخت، فظهرت في بادئ الرأي أنها جبلة وطبع»[1].

والملكة اللسانية مصطلح لابن خلدون« يقصد به قدرة اللسان على التحكم في اللغة والتصرف فيها... وهذا يتفق مع تفسير المعاجم لمعنى الملكة عموما، فهي تعني احتوى الشيء مع الاستبداد به، لكنها هنا ملكة لسانية» فهي منسوبة « إلى اللسان الذي هو محلها وتصير ملكة له احتوى اللغة وتمكن منها واستبدلها»[2]. ومن هنا نلاحظ أن المعرفة الذهنية الخاصة باللغة أي الكفاية اللغوية عند تشومسكي هي نفسها الملكة الأولى عند ابن خلدون التي نشأ عليها الأشخاص ثم طبعوا عليها ثم تشكلت في أذهانهم بواسطة معرفتهم لأصولها وسننها.

بمعنى أن العرب« توارثوا هذه اللغة جيلا بعد جيل حتى تكونت لديهم الملكة اللسانية بعد ذلك وهذا دليل على أن الملكة تكونت لدى الأشخاص أثناء فترة طويلة تؤهلهم فيما بعد إلى استعمال هذه اللغة استعمالا صحيحا»[3].

والملاحظ أن معظم أفراد العينة أي نسبة 90٪ اختلطت عليهم هذه المفاهيم مع العلم أنها المنطلق الأساس في بناء دراسة مقارنة جادة بين التراث اللغوي العربي القديم والمنجز اللساني العربي الحديث.

1- عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، تحقيق عبد الواحد وافي، القاهرة، 1957، ج4، ص1279.

2- محمد عيد: الملكة اللسانية عند ابن خلدون، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1979، ص05.

3- نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، ص153.

الجدول رقم34.

الخاص بالأخطاء المعرفية المتعلقة بالسؤال الثاني المتضمن تحليل قول:« تعرفها بثمارها»(الجزء الأول).

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- التحليل الصحيح.	09	٪09
2- لا إجابة.	00	٪00
3- لا يوجد ربط للتداولية ب:		
1.3. الخطاب.	10	٪10
2.3. السيميائية.	09	٪09
3.3. علم التراكيب.	08	٪08
4.3. علم الدلالة.	11	٪11
5.3. البراغماتية.	08	٪08
(1،3)+(2،3)+(3،3).	16	٪16
(3،3)+(4،3)+(5،3).	18	٪18
(4،3)+(5،3).	11	٪11
المجموع	**100**	**٪100**

تعد التداولية من أصعب النظريات المقدمة وقد يضطر بعض الأساتذة إلى الاستغناء عن تقديمها لضيق الوقت في النظام التعليمي الجامعي القديم مع أنها تكتسي أهمية قصوى خاصة حين ينتقل الطالب إلى السنة الرابعة(نظام قديم) ليدرس المدارس النظرية بل يجد فيها مصطلحات ذات أهمية كالخطاب والسيميائية والبراغماتية، ومن خلال النتائج المحصلة في الجدول نجد 9٪من أفراد العينة فد اقترب من تحليل الإجابة انطلاقا من تعريف فرانسيس جاك(francise jake) لقوله:« تتطرق التداولية إلى اللغة: خطابية وتواصلية واجتماعية معا، فاللغة من هنا استعمال بين شخصين للعلامات استنادا إلى قواعد موزعة تخضع لشروط مكانية الخطاب»[1].

[1]- فرانسواز أمنيكو: المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، 1986، ص08.

وكانت التداولية في بداية الأمر إحدى الفروع الثلاثة المكونة للسيمولوجيا، والنظرية العامة للعلامات(سيميولوجيا) ترتكز على ثلاثة مكونات، « علم التركيب(النحو)، وعلم الدلالة، والبراغماتية(أداء الأفراد)»[1].

1- علم التركيب: هو نحو يدرس علاقة العلامات بعضها ببعض في شكل تركيبي صحيح.

2- علم الدلالة: يدرس علاقة العلامات بما تدل عليه.

3- البراغماتية: تدرس علاقة العلامات بمستعمليها المؤولين لها، يعرف مورس شكل« القاعدة البراغماتية» بشكل يوازي القاعدات التركيبية والدلالية حيث يقول:« تقوم القاعدات التركيبية بتحديد العلاقات بين الدوال، وتقوم القاعدات الدلالية بتثبيت الترابط بين الدوال والموضوعات أما القاعدات البراغماتية فتحدد الشروط التي يكون فيها الدال علامة بالنسبة للمتحدث، وهكذا يمكننا وصف لغة ما بشكل شامل قائلين إن اللغة بحسب المفهوم السيميائي التام للجملة، هي عبارة عن مجموع بين شخصين للدوال التي يسير استخدامها القاعدات التركيبية والدلالية والبراغماتية» [2]. ويذكر أن نسبة كبيرة من أفراد العينة لم تتمكن من ربط هذه المصطلحات وظيفيا بمصطلح التداولية وهذا ما يعقد الأمر على المتعلم في فهم هذه النظرية لجهله أسسها ومنطلقاتها.

[1]- نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، ص168.

[2]- هربرت بركي: مقدمة إلى علم الدلالة الألسني، ترجمة قاسم مقداد، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، ج1، 1990، ص35.

الجدول رقم35.

الخاص بالسؤال الثاني، المتضمن تحليل قول:« تعرفها بثمارها» مع ذكر كيف تتقاطع التداولية مع اللغة: خطابية وتواصلية واجتماعية معا.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الخطأ في تحليل الخطابية.	11	٪11
2- الخطأ في تحليل التواصلية.	09	٪09
3- الخطأ في تحليل الاجتماعية.	10	٪10
4- الخطأ في الربط بين جميع هذه الوظائف.	18	٪18
1+2+3+4.	09	٪09
1+2+4.	16	٪16
2+4.	11	٪11
3+4.	16	٪16
المجموع	100	٪100

ونواصل في هذا الجدول تحليل قول: التداولية« تعرفها بثمارها وأهم الأخطاء التي وقع فيها أفراد العينة في ذكر تقاطعها مع اللغة خطابيا وتواصليا واجتماعيا معا».

يتضح من نتائج الجدول أن أفراد العينة قد فهموا المصطلحات التالية(الخطابية، التواصلية، الاجتماعية) وعلاقتها بالتداولية في إطار اللغة فهما سطحيا، وذلك بنسبة **100٪** فقد غاب عنهم « أن التداولية هي الفرع العلمي من مجموع العلوم اللغوية التي تختص بتحليل عمليات الكلام بصفة خاصة ووظائف الأقوال اللغوية وخصائصها خلال إجراءات التواصل بشكل عام»(1).

فالتداولية هي دراسة استعمال اللغة في الخطاب شاهدة في ذلك على مقدرتها الخطابية، إذا فهي تهتم بالمعنى كالدلالة وبعض الأشكال اللسانية التي لا تحدد معناها إلا من خلال استعمالها

[1]– صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، المقدمة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والخطاب، الكويت، ص10.

فاللسانيات التداولية تخص اللسان الذي يدرس العلاقة بين مستخدمي الأدلة اللغوية،(المرسل- المرسل إليه) وعلاقة التأثر والتأثير وهذه حوصلة لمفاهيم الخطابية والتواصلية والاجتماعية .

والملاحظ في نهاية دراسة هذا المقياس أن ارتباط المدارس اللسانية وتأثرها ببعضها شديد الصلة مبنيا على التواصل بين مؤسسيها مما مهد لجعلها تتوصل في تعليم اللغات إلى انسجام علمي دون أن يتخلل ذلك أي خلل سواء على مستوى اللسانيات أو علم النفس أو التعليمية ولكنه انسجام مذهبي سرعان ما تحول إلى ذلك وشكل وأسس نظرية فتطورت الأمور إلى حد تبدل فيه لون القاعدة العلمية وجف صوتها وقل وهجها وذلك منذ أن توالت الانتقادات التي انصبت على التصور اللساني وكذا على التصور النفسي المتعلقين بالتعلم.

ب- مقياس أصول النحو ومدارسه :

أصل الشيء أساسه، ويعتبر مصطلح الأصول قديما في تراثنا اعتمد عند الفقهاء قبل النحاة، وهو يعني عند الفقهاء ما لا يعنيه عند النحاة وإن كان يصب في محيطه وبابه، ولا شك أن في أصول النحو ومدارسه فوائد جمة للطلبة، وخاصة المتخصصين في ميدان علوم اللسان وفنون الآداب« فيواجهون مدونة من النصوص المختلفة سواء قصدوا بها البحث الأكاديمي أم قصدوا تدريسها في مختلف المراحل، فإذا تمكنوا من إتقان مادة الأصول استوعبوا قواعدها، ومن ثم اقتدروا على توصيلها إلى غيرهم وتلك مهمة نبيلة وشاقة»[1].

ويقع الطالب عادة في الخلط بين مصطلحات هذا المقياس كأن يخلط بين أصول الفقه وأصول النحو أو بين علم الكلام والنحو وأصوله أو بين المنطق والنحو وأصوله، كما يجد صعوبة في التفريق بين المدارس في اختلافاتها الثانوية الدقيقة وهذا ما يجعل الكثير من الإجابات في الامتحان تقع في الاضطراب.

[1]- محمد خان: مدخل إلى أصول النحو، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2003، ص03.

الجدول رقم36.

الخاص بالسؤال الأول المتعلق بمعاني كلمة لحن ومقابلتها بالأمثلة المقدمة بعدة معاني: الغناء، الفهم، الخطأ، التعريض، المعنى، الفطنة، النحو.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابة صحيحة.	05	%05
2- لا إجابة.	01	%01
3- الخطأ في:		
1.3. الغناء.	07	%07
2.3. الفهم.	05	%05
3.3. الخطأ.	07	%07
4.3. اللغة.	04	%04
5.3. االتعريض.	02	%02
6.3. المعنى	01	%01
7.3. المعنى.	06	%06
8.3. الفطنة.	05	%05
9.3. النحو.	03	%03
(1،3)+(2،3)+(3،3)+(4،3).	14	%14
(1،3)+(5،3)+(6،3).	16	%16
(7،3)+(8،3)+(9،3).	10	%10
(8،3)+(9،3).	14	%14
المجموع	100	%100

يعد مقياس أصول النحو ومدارسه القاعدة الأساسية في بناء مستوى المتعلم لغويا فالتشبث بالأصول يهون سبر الفروع وتحصيلها« لا شك في أن أصول النحو تفيد طلبة الأدب العربي وبخاصة الطلبة المتخصصون وهم يتأهبون للخروج مجازين في تخصص علوم اللسان، وفنون الآداب، فيواجهون مدونة من النصوص المختلفة، سواء أقصدوا بها البحث الأكاديمي أم قصدوا تدريسها في مختلف

مراحل التعليم، فإذا تمكنوا من إتقان مادة الأصول استوعبوا قواعدها، ومن ثم اقتدروا على توصيلها إلى غيرهم وتلك مهمة نبيلة، وشاقة»[1].

فدراسة أصول النحو بعناية ودراية تمكن المتعلم من أداء مهمته العلمية وذلك بإدراك الأسس التي بني عليها النحو العربي بكل ما فيه من نضج ودقة وما فيه من تطوير. وقد عني السؤال الأول في مقياس أصول النحو ومدارسه بما تحمله كلمة لحن من معاني مع مقابلتها بأمثلة في كل مثال يقصد باللحن ما يلي(الغناء، الفهم، الخطأ، التعريض، المعنى، الفطنة، النحو) ورغم بساطة السؤال فقد أخطأ فيه الطلبة بنسب متفاوتة وقد حددت نسبة المخطئين 95٪ ومن أمثلة ذلك: قال القتال الكلابي: ولقد لحنت لكم لكيما تفهموا... ولحنت لحنا ليس بالمرتاد حدد الطالب هنا مفهوم اللحن بالخطأ لكن الصواب هو التعريض.

والمثال الثاني قول أبي نواس

نحن في دار يخبرنا ببلادها ناطق لحن

حدد نفس الطالب مفهوم اللحن بالغناء مع أن القصد والصواب هو الفطنة.

وإذا كان تفشي اللحن وفساد اللغة نتيجة كان سببها البحث عن قانون يحفظها ، مما دعا الرواد الأوائل إلى التفكير في جمع اللغة من أفواه أصحابها قبل أن يلحقها الانحراف« وهناك أمر آخر دفع هؤلاء و من عليه الأبحاث اللغوية وهو عامل ديني: من الدوافع التي دعت إلى التفكير في هذا العلم يرجع إلى اللغة العربية لغة القرآن والحديث وقد علمنا أن القرآن الكريم نزل بلسان عربي مبين»[2]. لقوله تعالى:﴿ **بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ**﴾[3]

1- محمد خان: مدخل إلى أصول النحو، ص03.

2- التواتي بن التواتي: محاضرات في أصول النحو: دار الوعي للنشر والتوزيع، الرويبة، الجزائر، ط1، 2008، ص55.

3- سورة الشعراء: الآية 195.

وإذا كانت اللسانيات والمدارس اللسانية عموما لا تتقيد بالأصول والمرجعيات الدينية وتتخذ من عملية وعولمة اللغة عموما شعارا لها بقيت الدراسات اللغوية العربية القديمة والحديثة تنسب أصولها إلى الدين الإسلامي وذلك لسمو مصادرها وإعجازها البياني الخارق فكان ذلك دافعا أساسيا لوجود هذا الارتباط عند العرب وهو نفس الاجتهاد الذي عملت عليه الدولة العبرية حين ربطت بينها وعملت على نشر هذه اللغة خارج إسرائيل. فقد أكد البروفيسور تشون حيكون صاعد العالم الصيني الشهير الذي ترجم الكثير من المصادر العربية إلى اللغة الصينية في لقائه على قناة الجزيرة في برنامج بلا حدود بتاريخ 17 أفريل 2013 أن جهود الإسرائيلية في نشر اللغة العبرية في الصين يمثل أضعاف مضاعفة عن الجهود العربية في نشر العربية في دولة الصين الكبيرة والشاسعة رغم وجود حوالي 30 معهدا جامعيا يدرس اللغة العربية في الصين.

الجدول رقم 37.

الخاص بالأخطاء المعرفية في الجزء 1 من السؤال الثاني المتعلق بعلاقة المبني والمعرب في جزئية غير المتمكن غير الأمكن.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابة صحيحة.	09	٪09
2- لا إجابة.	02	٪02
3- تحديد غير واضح للمبني.	10	٪10
4- تحديد غير واضح للمعرب.	11	٪11
5- تحديد غير واضح لغير المتمكن.	06	٪06
6- تحديد غير واضح لغير الأمكن.	12	٪12
4+3	13	٪13
6+5	07	٪07
6+3	09	٪09
.5+4	12	٪12
	09	٪09
المجموع	**100**	**٪100**

يتضح من نتائج الجدول المتعلق بالأخطاء المعرفية في الجزء الأول من السؤال الثاني المتعلق بعلاقة المبني والمعرف في جزئية غير المتمكن وغير الأمكن كيف ذلك؟ فقد استطاع 9٪ من أفراد العينة أن يجيبوا إجابة صحيحة والتي نصها وجود الفعل المضارع وأنه شاذ فالأصل في الأفعال هو البناء وقد أجابت نسبة أخرى من أفراد العينة بإجابات خاطئة من أمثلتها قولهم:« وذلك لوجود الممنوع من الصرف والفعل المضارع».

ويتضح هنا الفرق بين البناء والإعراب وأهمية نظرية العامل في أصول النحو« واعتبر النحاة العامل شخصية لها اعتباراتها الملزمة، ووضعوا هذه الاعتبارات في قوانين هي فلسفة العامل والعمل

ومن ذلك اعتبارهم بعض العوامل أصلا كالأفعال وبعضها فرعا كالأسماء والحروف ومن ذلك أن بعض العوامل أقوى من غيره ومن ذلك أيضا أن الاختصاص موجب للعمل وغير ذلك كثير مما يمكن الاطلاع على آراء النحاة فيه» [1]. وقد شكلت نظرية العامل هاجسا في البحث اللغوي العربي الحديث في مقاربته بالمنجز اللساني العربي الحديث وخاصة مفهوم التوليد والتحويل عند تشومسكي وأهم الإسقاطات التي ربطت بين النحو التوليدي الحديث والنحو التفريعي العربي القديم.

الجدول رقم38.

الخاص بالأخطاء المعرفية في الجزء الثاني من السؤال الثاني قال ابن جني:« إن التصريف لمعرفة أنفس الكلم، الثانية والنحو جعل لمعرفة أحوال الكلم المنتقلة» ما المقصود بأنفس الكلم.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1- الإجابة صحيحة.	06	٪06
2- لا إجابة.	01	٪01
3- الخطأ في تحديد اشتراك المبنى والمعرب في جزئية.	10	٪10
4- عدم تحديد مفهوم أنفس الكلم.	11	٪11
5- الخطأ في تحديد سبب تأخر علم أصول النحو عن علم النحو.	09	٪09
6- الخطأ في تحديد مفهوم البيئة اللغوية.	08	٪08
7- الخطأ في تحديد سبب تميز اللغة العربية عن لغات العالم كونها معربة.	09	٪09
3+4+5+6+7.		
3+6+7.	15	٪15
5+6+7.	18	٪18
	13	٪13
المجموع	**100**	**٪100**

[1]- محمد عيد: أصول النحو العربي على ضوء علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1973، ص235.

يتضح من نتائج الجدول الخاص بالأخطاء المعرفية في الجزء الثاني من السؤال الثاني المتعلق بقول ابن جني« إن التصريف بمعرفة أنفس الكلم الثابتة والنحو جعل لمعرفة أحوال الكلم المتنقلة».

ما المقصود بأنفس الكلم؟ ويمكن إدراج هذا القول ضمن حديث ابن جني عن العامل اللفظي والعامل المعنوي ومحصول الحديث« فالعمل من الرفع والنصب والجر والجزم إنما هو للمتكلم نفسه لا لشيء غيره وإنما قالوا لفظي ومعنوي لما ظهرت آثار فعل المتكلم بمضامة اللفظ للفظ»[1].

ويعالج هذا القول المبدأ الأساسي الذي جاء من أجله النحو العربي ويوصلنا إلى الاختلافات التي ظهرت بين المتأخرين والمتقدمين من علماء العربية وتناولهم موضوع أهمية النحو فقد قال السيوطي:« معرفة النحو ضرورية، لأن المعنى يتغير ويختلف باختلاف الإعراب فرد من اعتباره. أخرج أبو عبيد عن الحسن أنه سئل عن الرجل بتعلم العربية يلتمس بها سن المنطق ويقيم بها قراءاته فقال حسن: فيتعلمها، فإن الرجل يقرأ الآية فيعي بوجهها فيهلك بها». ولا شك أن الاختلاف بين المتقدمين والمتأخرين يجعلنا نعيد النظر في أمر وظيفة النحو واستنفاد البحث فيها.

[1]- ابن جني: الخصائص تحقيق: محمد علي النجار، القاهرة، ج1، 1952، ص109.

الجدول رقم39.

الخاص بالسؤال الثالث: ضع كلمة(صواب، أو خطأ) أمام ما يناسبها من عبارة دون تعليل.

التكرارات والنسب المئوية / احتمالات الإجابة	التكرارت	النسب المئوية
1. المبنى غير أمكن لعدم اسميته.		
1.1. صحيح.	15	15٪
2.1. خطأ.	75	75٪
2. يعد الفعل المضارع من المعربات لظهور الضمة والسكون والكسرة والفتحة في آخره.		
1.2. صحيح.	42	42٪
2.2. خطأ.	58	58٪
3. يمكن أن ينشأ الفرع قبل الأصل.		
1.3. صحيح.	76	76٪
2.3. خطأ.	24	24٪
4. الفعل المضارع غير متمكن إلا أنه معرب.		
1.4. صحيح.	82	82٪
2.4. خطأ.	18	18٪
5. سمي الأعرابي أعرابيا، لأنه يغير مواطن سكناه.		
1.5. صحيح.	91	91٪
2.5. خطأ.	09	09٪
6. الأصل أصلان مادي وحسي.		
1.6. صحيح.	43	43٪
2.6. خطأ.	67	67٪
7. غير المنصرف هو الممنوع من الصرف، وغير المتمكن هو الذي لا ينصرف.		
1.7. صحيح.	29	29٪
2.7. خطأ.	71	71٪
8. الحركات الإعرابية شواهد على تطبيق القاعدة النحوية.		

1.8. صحيح. 2.8. خطأ.	82 18	٪82 ٪18
9. النحو أسبق من أصوله غير أن الثاني أصل للأول. 1.9. صحيح. 2.9. خطأ.	73 27	٪73 ٪27
10. أصول النحو أصل لأصل وفرع. 1.10. صحيح. 2.10. خطأ.	69 31	٪69 ٪31
11. الإعراب فرع الأصل. 1.11. صحيح. 2.11. خطأ.	77 27	٪77 ٪27
12. القول أحد قسمي الكلام. 1.12. صحيح. 2.12. خطأ.	67 33	٪67 ٪33
13. يختص النحو ببنية التركيب ويختص الصرف ببنية الحرف. 1.13. صحيح. 2.13. خطأ.	37 63	٪37 ٪63
14. المنصرف غير متمكن إلا أنه أمكن. 1.14. صحيح. 2.14. خطأ.	16 84	٪16 ٪84
15. قسما المعرب متمكن إلا أنه أمكن. 1.15. صحيح. 2.15. خطأ.	23 77	٪23 ٪77
16. لا توجد للحركة الإعرابية إذا انعدم التركيب. 1.16. صحيح. 2.16. خطأ.	82 18	٪82 ٪18
المجموع لكل جدول	**100**	**٪100**

يتضح من طبيعة نوع الأسئلة المقدمة في السؤال الثالث أن الإجابة كانت دون تعليل بل يكتفي المتعلم بوضع كلمة صواب أو خطأ فهي طريقة بسيطة ينصح بتطويرها خاصة في هذا المستوى ويمكن اعتمادها في تعلم اللغات الأجنبية عند المبتدئين، إذ إن عامل الحظ مساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة دون جهد أو عناء ورغم ذلك فقد وقع الكثير من أفراد العينة في أخطاء بنسب متفاوتة ومن أمثلة ذلك:

1- الفعل المضارع غير متمكن إلا أنه معرب كانت الإجابة خطأ مع أنها صواب.

2- غير المتصرف هو الممنوع من الصرف، وغير المتمكن هو الذي لا ينصرف كانت الإجابة صواب مع أن الأصح خطأ.

3- النحو أسبق من أصوله غير أن الثاني أصل للأول الإجابة كانت خطأ إلا أن الصحيح هو صواب.

4- أصول النحو أصل لأصل وفرع الإجابة خطأ مع أن الصحيح صواب.

5- القول أحد قسمي الكلام الإجابة خطأ مع أن الصحيح صواب.

ويتضح مما سبق أن أصول النحو جعلت المستويات اللغوية تتقاطع وتتجاذب وجمعت بين علوم جليلة خصت العربية بها فكان التفاعل بين الدلالة والإعراب وكان الحوار بين الجرجاني وابن الأثير فكانوا علماء مهما اختلفوا فيما بينهم في المناهج وطرائق الاستدلال والاستنباط إلا أنهم حافظوا على نظارة وجه اللغة العربية الأصيل الذي لا نسخة له.

الباب الثالث

الدرس اللساني والنظرية اللغوية العربية

الفصل الأول

واقع المقابلة بين الدرس اللساني والدرس اللغوي العربي

توطئة:

يحدد هذا المبحث الطرائق العلمية المعتمدة من أجل استثمار المصطلحات اللسانية الحديثة في تقديم الدرس اللغوي العربي بواسطة المقاربة بين المصطلحات اللسانية الحديثة عن طريق تفسيرها وتفكيكها وتحديدها ومقابلتها بوسائل الوضع أو توليد الألفاظ في اللغة العربية، فقد أثار المصطلح الأجنبي حساسية عند بعض الدارسين العرب فأصروا على تحديد المقابل العربي له ، مع العلم أن أغلب المصطلحات الوافدة يمكن دراستها في إطار التوليد. وهناك من يعتمد على الاقتباس الأجنبي وتعريبه كالمورفام(Morphème) تجنبا لأي خلط في مدلول المصطلح الأجنبي والسعي إلى النقل الحرفي للمتصور الذهني له، وكان من نتيجة فوضى المصطلحات أن كل دارس أصبح يروج المصطلح الذي استعمله دون اعتماد بقية الترجمات ، لذلك تحكم الوضع الفردي في وضع المصطلح الذي كثر تداوله واضطرب مدلوله ، فاللسانيات مثلا لها 23 مصطلحا تتجاذبها الاستعمالات والترجمات إلى العربية مع غياب قرار علمي أكاديمي لتوحيد المصطلح واختصار الطريق على المتعلمين .

ومن الضرورة السعي إلى معالجة تلك المشكلات التي عصفت باللسانيات ومصطلحاتها حتى تصلنا كرافد من روافد النهضة العلمية الحديثة ، ولا يمكن تحقيق ذلك بقرارات واجتهادات فردية فالاحتكام الأكاديمي المؤسساتي بإشراف اتحاد مجامع اللغة العربية وما لها من سلطة وقرار على المؤسسات التعليمية الجامعية في إرشاد أطر التأليف والترجمة والوضع المصطلحي والتأليف المعجمي ومراقبة ما انتشر من مؤلفات تسرع أصحابها في تقييد مدلول المصطلح وتضيقه عن طريق إعادة الصياغة والتحقيق والسعي إلى توحيد جهود الترجمة ، وبالمقابل إحياء المصطلحات التراثية ليس بإسقاطها على المصطلح الوافد الجديد وإنما إحياء الأصيل ونفض الغبار عليه وإعادة وضعه في الإطار السياقي الذي حدده له أصحابه القدماء العرب الدين أسسوا لبناء حضارة عالمية استأنس بمشاربها كل الباحثين في العالم ، فقد انقلب مفهوم التطور عكسيا في البحوث اللغوية العربية إذ كلما رجعنا إلى الزمن الماضي زاد إحساسنا بعمق وأصالة جهود هؤلاء القدماء، فالخليل بن أحمد وسيبويه قد وجدا مكان المنبع الأصيل الذي مثل الانطلاقة الجدية لدراسة العربية على أسس علمية وسليمة وكان

الأصل أن نتقدم لا أن نتراجع فكل المصطلحات التي جاء بها هؤلاء تحتاج إلى قراءة جديدة وإحياء معرفي استعمالي وظيفي دلالي متميز.

1- المصطلح وحاجة الدرس اللساني له: يعد المصطلح اللساني هاجسا بحثيا عالقا في النقاش بين اللسانيين المترجمين الذين نقلوا علوم اللغة من اللغات الأجنبية إلى العربية وما حمله ذلك النقل في مجال اللسانيات الحديثة، ولقد تعددت التسميات في البحث المصطلحي والبحث الاصطلاحي فظهرت تسميات كعلم المصطلح والمصطلحات كما استعمل محمد السادس ومحمد عجينة المصطلحية في مقال(Nomenclature) إذ يريدها في صدر ترجمتها قول دي سوسير الآتي:« تمثل اللغة في نظر بعضهم، إذا أرجعت إلى مبدئها الأساسي، مصطلحية أي قائمة من الكلمات موافقة لعدد مماثل من الأشياء»[1]. ويقودنا المصطلح إلى دراسة دلالة القوالب اللغوية على المفاهيم، فالممارسة المصطلحية قديمة قدم اللغة ولنا في اشتقاق العربية أمثلة كثيرة، فالأبنية اللغوية يمكن إدماجها بما يسمى بالأدلة النحوية التي تبنى على العلاقات بين الكلمات أو بين الجمل« وقد قدم ابن جني الدلالة الصناعية الصرفية على الدلالة المعنوية واعتبرها أقوى منها وبين أثر الصيغة على الدلالة»[2].

وباعتبار المصطلح جزءا مهما من اللغة النوعية صار شغلا شاغلا للأخصائيين كل في ميدانه« ومن الثوابت المعرفية المطلقة أن اللغة العربية ظاهرة جماعية واجتماعية تتحرك طوعا تلقت منبها خارجيا، فما إن يستفزها الحافز حتى تستجيب بواسطة الانتظام الداخلي الذي يمكنها من استيعاب الحاجة المتجددة والمقتضيات المتولدة وهكذا تصطنع اللغة نهجا من الحركة الذاتية»[3].

وقد سعت الدول إلى احتضان المصطلح وأبعاده الوظيفية والاستعمالية لأن ذلك يحقق التقدم ويشجع عملية الترجمة في سبيل تنمية الأعمال والاستزادة من تجارب الغير فقد أذكى روح التفاعل بين اللسانيات الغربية واللسانيات العربية استقدام علماء غربيين للتدريس في الجامعات العربية

[1]- عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات، عربي فرنسي، فرنسي عربي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1984، ص22.

[2]- أحمد نعيم الكراعين: علم الدلالة بين النظرية والتطبيق، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1993.

[3]- عبد السلام المسدي: المصطلح النقدي: مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله، تونس، 1994، ص12-13.

وإنشاء مراكز بحث ودراسات غربية في الوطن العربي تولي الدراسات اللسانيات والمصطلحات خصوصا اهتماما بليغا، وقد أثر التباين النسبي بين المذاهب البنوية(الوصفية –الوظيفية- السلوكية- التوزيعية) وما خصصت لنفسها من اصطلاحات تحمل دلالات خاصة وإطارا وظيفيا استعماليا خاصا أثر ذلك على اللسانيين العرب سواء بطريقة مباشرة أو عن طريق الترجمة مما أدى إلى التباين الاصطلاحي اللساني عند الباحثين العرب، وأوقعهم في الإرباك مما جعل الحاجة ملحة لتوحيد المصطلح اللساني العربي والتنسيق بين المؤسسات ومراكز اللسانيات العربية لتحقيق هذه الغاية بما يتناسب والانفجار المعرفي في إطار تقنية المعلومات، فالتحول الجذري الذي أحدثته مقولات سوسير ظهرت آثاره في التيارات النقدية العربية الحديثة من خلال حركة الاهتمام بالبنوية كمنهج يتوسل به النقاد لمقاربة النص الأدبي العربي ، هذا ما جعل الدعوة إلى استحداث مؤسسات علمية عربية تكلف بأحكام مشروع متكامل لإعادة ترجمة المصطلحات اللسانية والنقدية الموجودة في دروس دي سوسير ونقلها من نصها الفرنسي إلى النص العربي ومحاولة تجاوز النقص والتعثر الذي وقعت فيه معظم الترجمات السابقة.

ويتجاوز المصطلح في وظيفته وأهميته مجال اللسانيات النظرية إلى مجالات النقد لينتقل إلى ميدان اللسانيات التطبيقية، ويعد بيار لوراه(pierre lerat) من بين الأوائل الذين نادوا بفتح أبواب اللسانيات في وجه اللغات المتخصصة على غرار ما حدث من احتضان اللسانيات لكل من التعليمية وتحليل الخطاب...إلخ وذلك في رحاب اللسانيات التطبيقية، بل يقول بالحرف الواحد:« لا يمكن استمداد الأسس النظرية لمقاربة لسانية خاصة باللغات المتخصصة إلا من اللسانيات العامة» (1). وتدرس اللسانيات الجوانب التطبيقية للوظائف التي تنهض بها المصطلحات في حياة الناس اليومية

[1] -p. lerat : les langes spécialisées, coll linguistique nouvelle, ed, puf, paris, 1995, p67.

وهو ما يصطلح عليه باللغات المتخصصة والتي خرجت إلى ميدان البحث الجامعي بداية من 1955 حول الفرنسية الاحترافية والتي قام بها اللساني الإنجليزي بيتر ويكسلر(Peter wexler)[1].

تتسم لغات التخصص بصفة عامة « بمصطلحاتها المحددة وبتراكيبها الواضحة البسيطة ومن هذا الجانب فهي في رأي مدرسة براغ في علم اللغة أسلوب خاص من أساليب اللغة وهو الأسلوب الوظيفي والمقصود هنا بالأسلوب ذلك الأساس الذي يقوم عليه النص من حيث اختبار الوسائل اللغوية ومواؤمتها واستخدامها وبعبارة أخرى الأساليب هي أسس تنظيم صور تحقق النظام اللغوي»[2]. وقد تعددت المصطلحات في هذه اللغات لتشمل الجانب القدراتي والجانب اللساني والجانب الاجتماعي التداولي.

أما المصطلحات اللسانية العربية المترجمة فقد اشتغلت البحوث فيها والرسائل الجامعية وفق مستويين:

أولا: اعتماد المصطلحات النحوية الصرفية والصوتية التراثية فقد اهتمت هذه البحوث بالعودة إلى التراث العربي الأصيل ودراسته لحصر أهم المصطلحات اللغوية واختلافها بين أعلام العربية كما تناول البعض الفروقات الاصطلاحية بين المدارس النحوية كمدرسة البصرة ومدرسة الكوفة. ولعل أهم إشكال تعالجه اللسانيات العربية الحديثة هو المقاربة بين المصطلحات« ويتعلق الأمر بالمصطلح النحوي بما فيه الصرفي والصوتي الذي كثيرا ما يحاط بهالة من الإعجاب والانتصار له وذلك بعد القيام بالتحليل اللغوي التأصيلي المعتمد على قليل من المقارنة والمعتقد إلى نظرية مصطلحية محكمة جامعة لآليات وضع المصطلح الذي كثيرا ما تجانبها تلك البحوث» [3]. وبالعودة إلى نتائج الجدول رقم(15) في الفصل الأول من الباب الثاني الخاص بصعوبة فهم المتعلم للنصوص العربية الأصيلة، وقد أقر 75٪ من أفراد العينة المبحوثة بتلك الصعوبة ولا سيما النصوص الشعرية سواء كانت نصوصا

[1]- يوسف مقران: المصطلح اللساني المترجم، مدخل نظري إلى المصطلحات، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2009.

[2]- محمد فهمي حجازي: بنوك المصطلحات العلمية واللغوية، اللسان العربي، الرباط، عدد 35، 1991، ص156.

[3]- يوسف مقران: المصطلح المترجم . ص147.

تعليمية نحوية كألفية ابن مالك أو نصوصا شعرية أدبية، والقصد في الصعوبة تتضح من خلال صعوبة الألفاظ والمصطلحات الموظفة وغموضها وطبيعة الأسلوب الموظف كما يتضح في نتائج الجدول الذي يليه(16) الخاص بأسباب صعوبة فهم النصوص العربية كما أن الجانب الاستعمالي الاصطلاحي عند الجزائر يشوبه الكثير من التباين والغموض، فكثيرة هي الأسماء الأمازيغية المنتشرة في الشرق الجزائري لكن سكانها يجهلون مدلول هذه الكلمات ولنا على سبيل المثال لا الحصر أسماء موجودة في بلدية السبت ولاية سكيكدة لاسم تانقوت الذي يطلق على جبل يحيط بالبلدية وهناك جبل آخر في ضواحي البلدية يطلق عليه كاف والنار لكن السكان يجهلون أصول هذه التسميات ومدلولها فتانقوت مثلا تعني القمة العالية بالأمازيغية، كما أن اعتمادنا في الجانب النظري على العصر التركي في الجزائر كان غرضه الوقوف عند الاستعمالات الاصطلاحية التركية التي لا يزال الجزائري يوظفها في حياته اليومية بل هناك الكثير من ألقاب الجزائريين تحمل هذه الأسماء كلمة آغا وباشا.

ثانيا: المصطلح المترجم ونقصد به« المصطلح اللساني الذي دخل إلى الدرس اللساني العربي عن طريق الترجمة باعتبارها نقلا للمفاهيم المستجدة على ساحة اللسانيات خلال القرن العشرين ويشمل بذلك حتى المصطلح الذي وضع على يد بعض المستشرقين وعدد من المبعوثين المصريين من الجامعات الأوربية للتخصص في علم اللغة ومن ثمة بدأت حركة التبشير بالمنهج الجديد ومحاولة تطبيقه على اللغة العربية»[1]. وبالعودة إلى نتائج الجدول رقم 20 الخاص بطبيعة مصطلح اللسانيات عند المتعلم في الفصل الأول من الباب الثاني لاحظنا أن الطلبة ربطوا بين مصطلح العلم واللسانيات لكن ذلك جعلهم أكثر حذرا وخوفا فبعضهم يقول أنه علم كالرياضيات والبعض الآخر يقول أنه لا يدرس باللغات الأجنبية ومن أسباب التباين والغموض عند أفراد العينة الاختلافات الموجودة بين الأساتذة الجامعيين في اعتماد المصطلح فالأستاذ المحاضر مثلا يتحدث عن مصطلح اللسانيات و الأستاذ المطبق يوظف مصطلح الألسنية أو علم اللغة ، لذلك « قد يصبح اضطراب المصطلح عائقا للطرائق الترجمية بعامة، والترجمة اللسانية بخاصة مما يعطل آليات الإبداع والمساهمة في إنتاج الخطاب العلمي في

[1]- يوسف مقران: المصطلح اللساني المترجم، ص151.

حقل من حقول المعرفة الإنسانية وهذا التعطيل ينعكس لا محالة على الوعي المنهجي في الثقافة العربية المعاصرة ويضعف حمولتها المعرفية في مجال تقاطع وتلاقي الحضارات» [1]. فقد اقتصرت الجهود الحالية على وضع مقابلات من غير أن تضبط بالتعريفات التي يستحسن أن يشار فيها إلى اللسانين والمدارس والاتجاهات اللسانية وذلك قصد وضع منهجية لبناء المصطلح العربي العلمي وتوحيده وتنميط استعماله عند المتعلم.

أجرأة المصطلح في اللسانيات العربية : بدأت العناية بالمصطلح والتعريب خصوصا منذ بداية العشرينيات من القرن الماضي ثم تطورت الدراسات التي بحثت في هذا المجال في الخمسينيات والستينيات وقد انصب في أثناء هذه الفترة على وجود مصطلحات أجنبية في اللغة العربية، وعلى علاقة المصطلح في اللغة ثم على النحت في اللغة باعتباره وسيلة وضع المصطلح وتركزت عناية الدراسات على محورين بارزين هما: ضرورة توحيد المصطلح والحاجة إلى المصطلح العلمي، فمشكل المصطلح له:

1- بعد نظري يتعلق بالعلم وعلاقته بالمستويات العلمية التي تتحكم في أجرأة المصطلح وتنميطه ونقصد المعجم العام وضوابطه الصرفية والدلالية والتركيبية والصوتية.

2- بعد منهجي: فالمصطلح مصدره اللغة الأصل التي تختلف في بنيتها عن اللغة الهدف بل حتى الاختلاف بين اللغتين يتعدى إلى المرجعية المعرفية في اعتماد المصطلح وعلى أي أساس مذهبي أو نظرية أو مدرسة لسانية نعتمده.

ومهما حاول الأستاذ عبد السلام المسدي في تقديمه الأساس النظري في تحديد المصطلحية وتعريف علم المصطلح لا يزال الفكر اللساني العربي يترنح في زيغ الادعاء الذي مفاده أن اللغات تتفاضل في قدرتها على توليد المصطلح ونقله إلى لغة أخرى، ولا يمكن الحديث عن أجرأة المصطلح في

[1]- أحمد حساني: المصطلح اللساني في التراث من التأصيل إلى التفعيل، المصطلح، ع10، مخبر تحليلية إحصائية في العلوم الإنسانية، جامعة أبوبكر بن قايد، تلمسان، الجزائر، 2002، ص84.

اللسانيات العربية دون وضع الأجهزة الاصطلاحية الحديثة وضبطها وتوزيعها بتوازن ودقة وارتكازها على جملة من المفاهيم المضبوطة فوضع المصطلحات في القواميس اللسانية العربية لا قيمة له إن لم تتوحد الجهود الشاملة المتكاملة على مستوى الإحداث المعجمي ليسد الفراغ في الجهاز الاصطلاحي العربي، وبناء مجموعة اصطلاحية محورية في اللسانيات تستند على خيار منهجي ونظم ومجالات مترابطة وذلك بإعمال ترجمة علمية تستند إلى خبراء في الهندسة الاجتماعية ووضع منحى تطوري دقيق لمسار الدرس اللساني العربي الحديث فقد عانت اللسانيات العربية من تراكم على مستوى بناء أوصاف المستويات اللغوية التي تأطرت بسلطة النماذج اللسانية وظلت محكومة بمجموعة من العوائق أهمها« عائق اللغة الموصوفة: ممثلة بسلطة الشاهد النحوي التي تمزج بين معطيات تنتمي إلى عربيات متباينة، عربية كلاسيكية وأخرى حديثة وظلت تراوح دائرة المعطيات المكررة والمتداولة ولم تستطع النفاذ إلى معطيات جديدة في التركيب أو المعجم أو الدلالة، لأن لسانيات المتون لم تنضج بالشكل المطلوب في اللسانيات العربية كما هو الحال في اللسانيات الغربية في ظل تطور أساليب المعالجة الآلية للمتون»[1].

إن أجرأة المصطلح اللساني تتطلب تطورا في الممارسة العلمية والخطاب المعرفي من خلال استحضار التقنيات الاستدلالية والمفاهيم ذات الأصول المعرفية المتعددة، فالانخراط السطحي في إنتاج المعرفة اللسانية يجعلنا نراوح مكاننا ولا ننتج إلا المنتوج المنقول المترجم لنبقى في فلكه مقيدين بأصول معرفية لا صلة لها بتراثنا« ومعلوم أن النماذج اللسانية لها أصول رياضية ومنطقية... وهي أصول مضمرة في تقنيات الصَوْرَنة التي تنتجها والتي تسعى من خلالها في صقل الآلة الواصفة وتوفير شروط محكمة الآليات الوصفية تتقاطع فيها مع العلوم الأخرى وهي عبارة عن مبادئ ميثودلوجية»[2].

فالجهاز المفاهيمي في كل حقل علمي لا بد أن يتحكم إلى معارف وقوانين« المصطلح متصل من وجهة بالنسق التصوري العام للغة نعرف أن كل لغة تلتقط التجربة الخارجية بوسائلها

---

[1]- حافظ إسماعيل العلوي: عوائق الدرس اللساني في الثقافة العربية الحديثة تأملات ابستمولوجية، مجلة فكر ونقد، ص81.
[2]- المرجع نفسه: ص84.

الخاصة وتبني نظامها التصوري الخاص الذي يضع علائق مفاهيمية معينة بين المفردات الموجودة» [1]. فالمعجم القطاعي في علاقة دائمة مع المعجم العامي إذ يغرف الأول من الثاني ليختص ويستقل بعدد من المفردات مثل النحو، المصدر، الوتد، الفصاحة، البيان، التعليق، الجر فتعريب الثقافة العلمية وضمنها الثقافة اللسانية الغربية« يقتضي اللجوء إلى ما أسميناه المصطلح الخارجي، وهو جهاز اصطلاحي يصاغ ويشد إلى جانب المصطلح الداخلي بناء على مقولات فكرية» [2]. داخلة حتى نستطيع التعبير بألفاظ عربية كما يعبر عنه بألفاظ أجنبية وقد لا حظنا في الفصل الثاني من الباب الثاني الخاص بالأخطاء اللغوية عند أفراد العينة أن معظمها كان معرفيا صرفا ارتبط بمدلول المصطلح الموظف في السؤال وفي إجابة المتعلم وخاصة في المقاييس اللسانية إذ يوظف المتعلم بعض المصطلحات ويرددها دون فهم دقيق لمعناها لأنه لا يعرف السياق العلمي الحقيقي الذي وظف فيه هذا المصطلح فإما أن يكون قارئا غير واع أو يكون سامعا غير فاهم لما يقوله الأستاذ.

3- تفعيل العمل الترجمي في الدرس اللغوي العربي بين التحديات والآفاق :

لقد بذل الكثير من العلماء العرب جهودا كثيفة قصد ترجمة الأعمال اللسانية العالمية إلى اللغة العربية فقد أشرف الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح والأستاذ صالح القد مادي والأستاذ الطيب البكوش على ترجمة الأعمال اللسانية وانظم إلى هذه الفئة مجموعة من الأساتذة الذين يمثلون الجيل الثاني من المترجمين منهم مازن الوعر ومنذر عياشي ورمضان عبد التواب... ومعظمهم تلقى تعليمه العالي في الغرب ودرس اللغة التي ترجم منها إلى العربية، وقد عقب بعض المترجمين على بعض المبادئ بأبحاث علمية قصيرة ربطت بين النظرية التي يعالجها المؤلف وبين ما يماثلها أو يقترب منها في التراث اللغوي كما عمد البعض إلى وضع أمثلة عربية بتصرف أو بترجمة مباشرة للمثل الأجنبي.

[1]- الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، ص396.

[2]- المرجع نفسه: ص398.

أ- الترجمة المشوهة:

قد يخلط المتعلم في مفهوم الفونيم والمورفيم فيجعل مدلول الفونيم للمورفيم ويجعل مدلول المورفيم للفونيم وهذا مرده غياب الثقافة اللسانية التي تستند إلى اللغات الأجنبية فالمتعلم وقع في خلط وتشويه المادة المترجمة أو عدم تركيزه أثناء شرح الأستاذ أو غياب الجانب الإجرائي التطبيقي في تطبيق المادة العلمية لأن الترجمة السليمة« لها من أصول العلم ما لها ولها من جمال الفن مالها ومن هنا لا بد أن تضبط بضوابط العلم من جهة وتتلبس بموهبة الفنان من جهة ثانية. فهي إبداع حقيقي يتلو من جهة الزمن- مرحلة الإبداع الأولى للنص في لغتهم الأم- وهي كذلك لا تكون تفسيرا أو شرحا أو تأويلا أو تحليلا»[1].

وبتتبع بعض الأعمال العربية المترجمة نجد تداخلا وخلطا بين مصطلحي الألسنية العامة وعلم اللغة العام، كما نجد خلطا بين موضوع علم اللسانيات وهدفه مما أحدث نوعا من الإرباك والتعثر الشديد وفوضى الفهم عند القارئ والباحث اللساني العربي وقد تناول عبد السلام المسدي هذا التنوع غير الحميد الذي ساد الترجمات العربية الخمس لدروس دي سوسير في إطار نظرة شمولية لمسار درس اللسانيات العربية في القرن العشرين، خلاصتها أن ثقافة القرن التاسع عشر التاريخية هي التي ظلت مسيطرة على رواد البحث العربي اللغوي حتى مشارف العقد السابع من هذا القرن وفي غياب الوعي بالقطيعة المعرفية التي أحدثها دي سوسير في أعماق العلم اللغوي لدى علماء العرب المحدثين، أمكن تفسير المسجلات التي دارت واستطالت« في قضايا الفرق بين علم اللغة وفقه اللغة والمعيارية والوصفية»[2]. كما يمكن تفسير الوفاء للبحث التاريخي وللبحث المقارن، وما إلى ذلك من دراسات صوتية ومعجمية، وما يعاب على المترجم العربي اليوم أنه قام بحبس ترجمته مما أدى إلى انغلاقها على ثقافته الذاتية، أي أنه حبس هذه الترجمة مجنبا القارئ العربي السعي لنصه وعدم التمكن من فهم

---

[1]- وليد محمد السيراقي: الترجمة المشوهة وفوضى المصطلح اللساني، مجلة العربية والترجمة، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 7-8، خريف 2011 شتاء2012، ص29.

[2]- عبد السلام المسدي: ما وراء اللغة، بحث في الخلفيات اللغوية، ص36-38.

العناصر الغربية في النص المنقول، فانتقاء المترجمين العرب للأعمال يكون ضمن البعد العلمي الحضاري للمعرفة لا تحديد أبعاد دينية وسياسية معينة ولا يكون ذلك إلا في إطار مؤسسي عربي يحتكم فيه للكفاءة العلمية ونزاهة الأحكام والمصطلحات والمفاهيم النحوية:

إن أجرأة المصطلح النحوي باعتماده المفاهيم الجديدة كالسيمياء يكون قد « تحقق هذا التحول من مصطلح أصلي متداول أولا، لعلوقه بذاكرة طالب العلم ودارس النحو، وثانيا لتفرع عدة مفاهيم نحوية منه»[1]. فهو يشكل سياقا تعبيريا جديدا يخالف السياقات التعبيرية السابقة وذلك في إطار النسق التعبيري العربي الأصيل.

وللنحو علاقة بالأسلوبية رغم أن الحديث عنها قديم جدا« ففي تراثنا الحي نجد أن اللغوي الأصيل عبد القاهر الجرجاني قد فضل كلمة النظم التي ترادف كلمات التأليف والترتيب والتنسيق والرسف على كلمة الأسلوب التي يعتبرها طريقة من طرائق النظم فحسب» [2]. فليس معنى التميز والتفرد والاختصاص والخروج المطلق عن نسق اللغة الذي أبرزه النحو أو التركيب. فاللغة تتيح إمكانات إبداعية وابتكارية لا تفضي بالمتكلم المبدع إلى الخروج عن النسق اللغوي بصفة لا تراعي تحقيق المعنى والدلالة والفائدة في الكلام فالمبدع اللاحق للكلام يؤسس نثره أو شعره على النحو الذي وضع المصطلحات والمفاهيم النحوية بعد استقراء معاني ودلالات الشواهد والأمثلة النثرية والشعرية الذي ابتكرها المبتكر السابق.

وبالعودة إلى المصطلحات الموظفة عند العرب المحدثين في المستوى النحوي نجد جورجي زيدان في كتابه الفلسفة اللغوية يتعرض لمستوى النحو مقتصرا على تركيب الجملة واستعراض أنماط من التراكيب الأعجمية التي انتقلت إلى اللغة العربية في العصور المختلفة« استعمال فعل الكون بكثرة، وكثرة الجمل المعترضة والإكثار من استعمال الفعل المجهول، واستعمال ضمير الغائب(هو) بين المبتدأ

---

[1]- محمد سويرتي: النحو العربي من المصطلح إلى المفاهيم- تقريب توليدي وأسلوبي وتداولي- إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007، ص13.

[2]- المرجع نفسه: ص55.

أو الخبر حيث يمكن الاستغناء عنه وتركيب الألفاظ مع لا النافية للجنس وإدخال التعريف عليها مثل اللانهاية واللأدرية ولا الضرورة...إلخ»[1].

وبالعودة إلى الجدول رقم 15 الخاص بالأخطاء اللسانية النظرية والقواعد اللغوية العربية في الفصل الثاني من الباب الثاني لاحظنا جهل أفراد العينة للمفاهيم الصرفية والنحوية وعدم إدراكهم لمفهوم البنية وكيفية تقاطع العناصر النحوية مع العناصر الصرفية والصوتية.

ومن المفاهيم النحوية التي تستدعي الوقوف والدراسة ما ارتبط بالمفاهيم المنطقية فاللغة منطق وقواعد تتقاطع فيها مع الرياضيات فنفي النفي إثبات في اللغة أو الرياضيات، وقد رفض إبراهيم أنيس رأي المناطق الذين حددوا الجملة بركنين هما« الموضوع، المحمول» ورفع رأي البلاغيين الذين جعلوا ركني الجملة« المسند إليه والمسند» و أنه لم يستند إلى نظرية لغوية معينة إلا أنه اعتمد على رأي ما أسماه باللغوي الحديث [2]. ومن الواضح أنه كان يواكب الثورة التي كانت تشن على النحو التقليدي مركزة على أنه نحو معياري قائم على الافتراض والتقدير، كما أنه يخلط بين مفهومي اللغة والكلام وليست اللغة في حقيقة أمرها إلا نظاما بين الكلمات التي ارتبط بعضها ببعض ارتباطا وثيقا تحتمه قوانين معينة لكل لغة فلإبراهيم أنيس رأي طريف في الإعراب فهو عنده« قصته استمدت خيوطها...ثم حيكت في أواخر القرن الأول الهجري أوائل القرن الثاني على يد قوم من صناع الكلام»[3].

ويعني بصناع الكلام النحاة العرب ويستشهد برأي قطرب محمد بن مستنبر تلميذ سيبويه الذي ذهب إلى أن وظيفة الحركة(الإعرابية لا تعدو أن تكون بوصل بعضها ببعض وقد رأى عباس حسن خلاف ذلك:« ومما قد تقدم يتبين أيضا النفع الأكبر والأثر البالغ للعلاقات الإعرابية فلولاها

---

[1]- جورجي زيدان: الفلسفة اللغوية، ص249-250.

[2]- إبراهيم أنيس: من أسرار اللغة، ص275-276.

[3]- المرجع نفسه: ص188-189.

لاختلطت المعاني، بل فسدت»[1]. وقد أيد تمام حسان وهو زعيم المدرسة الوصفية للسانيين العرب ما ذهب إليه النحاة قديما في الإعراب وأخذ عليهم أنهم اعتمدوا المعنى المعجمي ولم يعتمدوا المعنى الوظيفي« لأنهم طبقوا كلمة المعنى تطبيقا معيبا حيث صرفوها إلى المعنى المعجمي حينا والدلالي حينا آخر، ولم يصرفوها إلى المعنى الوظيفي»[2].

وإذا كان لكتاب سيبويه تأثير بالغ حتى خارج الإطار العربي فينبغي اليوم التفكير في دراسته وتسليط قواعد اللسانيات المعاصرة على محتواه بغية استنباط نظريات جديدة تخدم قضية تطوير اللغة العربية بعامة وقضية التعريب بخاصة و التي تشمل تعريب اللفظ وتعريب التفكير أيضا مما علق به من رواسب الماضي و مخلفات التفكير الأجنبي الذي اعتبر في وقت ما أن العربية من اللغات غير الصالحة للمعرفة وتكاد تكون من اللغات الميتة فإحياء النحو العربي يتأسس على عقيدة راسخة في سبيل حماية العربية الفصحى من خلال اكتسابها وانطلاقتها من القواعد السليمة التي تجنبها التعقيدات النحوية النظرية التي لها أبعاد فلسفية ومنطقية يمكن توظيفها في مجالات فكرية أوسع وأشمل. ولا يعني ذلك الاعتماد على عفوية لا تقترن بمبادئ منهجية دقيقة دون اهتمام بالأبعاد النظرية للمشكل المصطلحي فقد أدى ذلك إلى الاضطراب والفوضى في وضع المصطلح وعدم تناسق المقابلات المقترحة بين المفردات الأجنبية والمفردات التراثية اللغوية العربية.

فالمصطلح متصل بالتصور العام للغة ولكل لغة طريقة في التقاط التجربة الخارجية بوسائلها الخاصة« وتبنى نظامها التصوري الخاص الذي يضع علائق مفاهيمية معينة بين المفردات الموجودة.. فمن الناحية التركيبية والصرفية يكفي أن ننظر في ألفاظ الألوان أو ألفاظ القرابة أو المصاهرة أو الثياب أو المأكولات أو الحرف، ليتبين لنا أنه يصعب الانتقال من لغة إلى لغة مفهوما وثقافة ويصعب الانتقال تركيبا وصرفا أو أصواتا»[3].

[1]- عباس حسن: النحو الوافي، ج1، ص74.

[2]- تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، ص227.

[3]- الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، ص396.

ج- مقاربات المصطلح النحوي: تبدو مسألة المصطلح النحوي في اللسانيات من أصعب المجالات البحثية المعرفية، وذلك من خلال المقابلة بين التسمية والوسم اللفظي لها وهي من أقدم القضايا التي شغلت الفلاسفة والنحاة، غير أن مسألة المصطلح يمكن تعريفها وتفكيكها من خلال نماذج تطبيقية تتجاوز الاختلاف الشكلي إلى الأبعاد والمعارف والخلفيات المعتمدة في ترجيح واعتماد مصطلح أمام آخر، فمصطلح(syntaxe الأعجمي)« قد اختلفت العرب المحدثون في نقله إلى العربية بين تركيب وإعراب منه من يعربه بكتابة حروفه بالحرف العربي فيقول سانتاكس»، ويعيدنا هذا إلى نتائج الجدول رقم 41 من الفصل الأول الباب الثاني المتعلق بطريقة المتعلم للتعرف على مصطلحات مقياس اللسانيات وقد قدمت للمتعلم احتمالات ثلاث في كيفية التعامل مع المصطلح الأجنبي

أ- ذكر المصطلح الأجنبي ومقابله العربي.

ب- ذكر المصطلح الأجنبي ومقابلاته العربية المختلفة .

ج- الاكتفاء بذكر المصطلح الأجنبي.

وهي أهم الخيارات التي اعتمدها الباحثون والدارسون العرب في التعامل مع المصطلح الأجنبي وقد فضل 66٪ من أفراد العينة الاختيار المتمثل في ذكر المصطلح الأجنبي ومقابله العربي، وفي هذا السياق يقول محمد صلاح الدين الشريف:« نقرر دون تفسير ولا تعليل إن دراسة التركيب تسمى في هذا المجال النحوي الواسع بعلم الإعراب ونعتبر حيرة بعض اللسانيين في ترجمة(syntaxe) مضيعة للوقت نابعة من سوء فهم للتراث وللأسباب الموضوعية التي دفعت المتقدمين إلى الاهتمام بالعلامات الإعرابية، كما نعتبر الترجمات الجديدة المقترحة مانعة لنا متى أخذنا بها من استغلال الثراء الوصفي الملتصق بكلمة إعراب»[1].

ويذهب القائل في استعمال مصطلح الإعراب من جهة المجاز لا الحقيقة ويقول صابر الحباشة في ذلك:« نحن أمام وجهتي نظر متعارضتين تنظران إلى مصطلح الإعراب بطريقتين متقابلتين،

[1]- محمد صلاح الدين الشريف: الشرط والإنشاء النحوي للكون، كلية الآداب منوبة، تونس، ط1، ج2، 2002.

فوجهة النظر الأولى تتلخص في التسوية بين الإعراب والسانتاكس أما وجهة النظر الثانية فتعتبر أن الإعراب يطلق في الأصل على فرع من السانتاكس لم يستقل عنه وليس موازيا له بالاستتباع فيكون مجال اهتمام الإعراب متضمنا في مجال اهتمام السانتاكس»[1].

وتنطبق ترجمة المصطلحات الأجنبية على المثال السابق في إحدى النظرتين فمصطلح المنوال نجد له مقابلا أجنبيا لمصطلح (métalangue) التي« هي لغة صيغت اصطناعيا، مثل المنطق والرياضيات، تحتوي على مخزون من الألفاظ المعرفة بشكل أحادي الدلالة والصورة، محددة ومحدودة بواسطة مصادرات وقواعد من أجل جمع هذه المصطلحات، وهي لغة موضوعة خصيصا لأجل وصف علمي للغات الطبيعية المسماة بـ(اللغات الموضوع)»[2].

وتعني عند يامسلف في ميدان اللسانيات لغة ذات محتوى هو نفسه اللغة فيكون بهذا المفهوم كل خطاب حول اللغة(métalangue) يمكن أن ينطبق على المعاجم اللغوية والدراسات النحوية والمقالات اللسانية ، لكن بهذا المفهوم لا شك أن(métalangue) سيفقد صرامته والمعنى الذي كانت تؤديه في ظل المنطق والرياضيات ثم إنه يستعمل نفس المفردات والقواعد التركيبية بالنسبة للغة و(métalangue) مما سيحدث غموضا جديدا طالما حاول المناطقة تفاديه.

قدم المترجمون العرب جهودا حثيثة من أجل نقل المحتوى المقصود في اللغة الأصل كما هو دون زيادة ولا نقصان، فهذا الأستاذ محمد يحياتن في ترجمته لكتاب المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب(لدومينيك مانقونو) يقدم مفهوم البدل(Endophore)« ويعطي هذا المفهوم ها هنا علاقات العائد(anaphore/ cataphore) أي مختلف المظاهر التي تقوم على تكرار(reprise) وحدة لغوية ما بأخرى في نفس النص، ولما كان البدل هذا علاقة لا تناظرية أساسا، فهي تلعب دورا أساسا

[1]- صابر الحباشة: من قضايا الفكر اللساني، في النحو والدلالة واللسانية، دار صفحات للدراسة والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 2009، ص69-70.

[2]-George Mounin : dictionnaire de la l'inguistique, 2eme , éd quadrige/ puf, 1995, paris, p212-213.

في اتساق النص، في أحيان كثيرة يستعمل لفظ عائد بمعنى واسع كمرادف البدل» [1]. وهي ترجمة تنقل المعنى الحقيقي للمصطلح في لغته وتمكن الباحث من مقاربته بلغته الأم وتوظيفه دون إخلال باستعماله الحقيقي الموظف في اللغة الهدف.

كما يقدم مبارك مبارك في معجمه المصطلحات الألسنية الكثير من المفاهيم التي استوحاها من ترجمته للمصطلحات من الفرنسية إلى الانجليزية إلى العربية، فهو مثلا يترجم الدرجة النحوية من المقابل الفرنسي(degré grammatical) وقد حدد مضمونها بما يلي:« ويقصد بهذا التعبير تطابق الجملة مع نحو معين، وكما يقول نوام تشومسكي: فقد تكون الجملة نحوية حسب نحو ما وغير نحوية أو أقل نحوية حسب نحو آخر، وهذه الدرجة النحوية هي مصطلح من مصطلحات هذا الألسني في شرحه للنظرية النحوية التحويلية»[2].

ويعد نقل المضمون بملابساته وحيثياته في لغة معينة للمتعلم في تدبره وحسن توظيفه.

كما يقدم منذر عياشي في ترجمته للقاموس الموسوعي الجديد في علوم اللسان ترجمة أكثر عمقا ودقة رغم تأثرها أحيانا بالترجمة الحرفية التي تجعل القارئ غير مدرك لما يقرأ لكن يبقى اجتهاده جديرا بالاحترام، ففي ترجمته للوظائف النحوية(fonctions syntaxiques) ينقلنا إلى الجانب الإجرائي العلمي في شرح المصطلح وأبعاده حيث يقول:« إن القيام بتحليل للعبارة(وهو تحليل يوصف بأنه قاعدي) في المصطلحية الحالية التي تستعملها القواعد المدرسية الفرنسية، يعني الإشارة إلى الوظائف التي تؤديها الكلمات أو مجموعات الكلمات في هذه العبارة(تحديد الفاعل، والمفعول به، إلى آخره) وكذلك، فإن القيام بتحليل للجملة(تحليل يسمى منطقيا). ونلاحظ أن بور- رويال كان يتكلم في« المنطق» الجزء الثاني، وليس في القواعد، يعني الإشارة إلى الوظائف التي تؤديها

[1]- دومينيك مانقونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتن منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2005، ص45.

[2]- مبارك مبارك: معجم المصطلحات الألسنية، فرنسي- انجليزي- عربي، دار الفكر اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1995، ص73.

العبارات في الجملة»[1]. ومهما حاول هذا المترجم تسليط هذه المضامين إلا أنها بقيت عصيبة على الطلبة والمبتدئين في الجامعة ولا تلقى صدى إلا عند الباحثين والأساتذة الذين يبسطونها قبل نقلها إلى المتعلمين.

المبحث الثاني: أثر اللسانيات العامة في تعليمية الصرف والنحو العربي :

توطئة:

لقد فتحت اللغة العربية بابها للتراث والمعارف الإنسانية فقد حملت مقومات الحضارة الإسلامية التي انصهرت في بوتقتها حضارات الفرس واليونان وأصبحت العربية لغة الأدب البارع والفن الرفيع واكتسبت أهمية بالغة على مستوى الدراسات اللغوية التاريخية وبمرور الزمن تغيرت في العربية الكثير من ألفاظها ودلالاتها وأساليبها التركيبية والصرفية.

وكان التوجه حديثا نحو اللسانيات الحديثة وقابله توجه آخر نحو التراث اللساني العربي في آن واحد، شكل تجليات اللسانيات العربية الحديثة فقد كان الباحث العربي ينقب عن ذاته امتدادا على جسر الأصالة مطلا على نافذة الحداثة سعيا منه لبناء نظرية تقوم على المشاركة بين الأصالة الفكرية والآفاق الحضارية الحديثة، ومن أهم الدراسات التي لها صلة بالسياق ما قدمه إسماعيل عمايرة في كتابه: ظاهرة التأنيث بين اللغة العربية واللغات السامية سنة 1986م إضافة إلى كتاب أسلوب التوكيد اللغوي في منهج وصفي لتحليل لغوي لخليل عمايرة، كما اهتمت بعض المداخل بتاريخ الدراسات اللسانية إلى جانب تناولها الكامل للمجالات اللسانية الأخرى من ذلك كتاب العربية وعلم اللغة البنوي، دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث للدكتور حلمي خليل سنة 1988، وكتاب الأنماط التحويلية في النحو العربي لمحمد حماسة عبد اللطيف سنة 1991 ثم أخذت مؤلفات لسانية حديثة في

[1]- أوزوالد ديكرو وجان ماري سشايغر: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان ترجمة د. منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2007، ص404.

الظهور، ومنها في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية لأحمد سليمان ياقوت وعلم اللغة التطبيقي وتعليم العربية لعبده الراجحي سنة 1992.

وقد استطاعت اللسانيات أن تبدي رأيها في الأنحاء العامة والأنحاء الخاصة ومنها النحو العربي بل تجاوزت ذلك إلى ما هو أبعد فقد ذكر أن النحو ليس علما بل إنه ينبغي تفسير المسائل من الوجهة النفسانية مما يتيح نقل الرسالة وفهم المتكلم، ويمكن رد ذلك إلى النحو الإعلامي الذي يعتبر وسيلة لممارسة اللغة ممارسة علمية« أما القواعد النحوية فهي تكييف العبرة لا بصفتها صعبة منطقية بارزة مطبوعة بمظهر شكلي اصطلاحي، بل كأدوات في خدمة الكلام الموضوعي. والملاحظ أن ما يوجد من خلاف بين النحو والمنطق يتمثل في أن المقولات النحوية والمقولات المنطقية يندر أن تكون متوافقة، ويكاد ألا تتطابق أبدا مع مقولات النحو ومقولات المنطق»[1].

فالواقع أن تمثيل الكلام في حركته بكل اتفاقاته وتشعبه قد أعادنا إلى الحديث عن إشكالية تيسير النحو حيث « إن الخلاف في تيسير النحو في الصورة الأولية، وما لحقته من الخلافات التي عقدته فبعدما كان النحو يبحث في التراكيب. أحالوه إلى بحث عقيم ما يجوزه وما لا يجوز، فأصبح صنما كبيرا لا يمكن تحطيمه ولا صعوده، ومن ذلك الحين ينعت بالصعوبة والرهبة»[2]. فتقريب النحو من الواقع اللغوي المتمثل في اللغة الشفوية التي تتجاوز كثيرا كافة الأنواع اللغوية الأخرى فترتبط بالعناصر الصرفية والعناصر الوظيفية وذلك لتفعيل هذه المبادئ في واقع اللغة العربية الصرف وتجنب التعقيدات ومسايرة القواعد الوضعية التي أيدها الاستعمال الشفاهي للغة.

1- أثر اللسانيات في تدريس علم الصرف :

شهدت البحوث اللغوية العربية الحديثة جهودا حثيثة من أجل أجرأة اللسانيات الغربية في تدريس علم الصرف العربي، فقد انطلق عبد الواحد وافي في جعل البحث في(بنية الكلمة المورفولوجية

1- j. Vendryes : le langage. Introduction, p133.

2- صالح بلعيد: في النهوض باللغة العربية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2008، ص152.

وما يتصل بذلك من اشتقاق الكلمات وتصرفها وتغيير أبنيتها وما له علاقة بتغيير المعنى، وقسم البحث في بنية الكلمة إلى ثلاثة أنواع:

- المورفولوجيا التعليمية وهو العلم الذي يدرس القواعد الصرفية لغاية تعلمها وتعليمها ومراعاتها في الحديث والكتابة، فبالعودة إلى الجدول رقم(14) من الفصل الثاني في الباب الثاني الخاص بالأخطاء اللسانية النظرية والقواعد اللغوية العربية كانت احتمالات الإجابة وفق ما يلي:

أ- جهل مفهوم المورفيم.

ب- عدم الربط بين علم الصرف والمورفولوجيا.

ج- الخطأ في تصريف الأفعال.

د- الخطأ في تصريف الاسم المقصور.

و- الخطأ في تصريف الاسم الممدود.

إذ لا حظنا بالاعتماد على المورفولوجيا التعليمية أن أفراد العينة يجهلون مفهوم المورفيم وأجرأته في الدرس الصرفي العربي، فجهل المصطلحات الصرفية الأساسية يبعد المتعلم عن ربط علم الصرف في العربية بعلم المورفولوجيا في اللسانيات العامة وذلك لغياب الربط الموضوعي بين التخصصين في المقررات الجامعية.

2- المورفولوجيا التاريخي ويدرس هذه القواعد وما طرأ عليها من تغيير في العصور المتعاقبة.

3- المورفولوجيا المقارن:« وهو الذي يدرس القواعد الصرفية دراسة مقارنة بين اللغات في الفصيلة اللغوية الواحدة»[1].

[1]- على عبد الواحد وافي: علم اللغة، ص8-9.

ويحاول إبراهيم أنيس تقديم تعريف خاص لحدود الكلمة:« فهي التي يعرفها الناس بالكلمات ككل الأسماء والأفعال وتلك التي تكون الكثرة الغالبة من عناصر أي لغة من اللغات، وهي التي يبلغ من وضوحها لفظا ومعنى أن يتعرف عليها الطفل الصغير بعد زمن قليل من تعلم لغة أبويه ويشترك في تمييزها الجاهل والمتعلم، أما تمام حسان فقد تبنى رأي(فندريس) وتبعه محمود الصعران، ومثال ذلك عند تمام الترابط القائم بين مصطلحات ثلاث هي(الباب)، (المورفيم) و(العلامة) فنقول: إن باب الفاعل يعبر عنه مورفيم خاص هو الاسم المرفوع وعلامته مد مثلا في جملة جاء محمدٌ»[1].

وقد تعرض تمام حسان للملحقات الصرفية في اللغة العربية [2]. سواء كانت من حروف الزيادة أو من الأدوات أو مما يسمونه الضمائر المتصلة فإن جميعها تأخذ معنى وظيفيا لا معجميا ومعناها الوظيفي في الكلمة التي تلحق بها هو: المورفيم، ففي كلمة يحترمونهم ثلاثة أنواع من الملحقات(1– صدور، 2- أحسنء، 3- أعجاز) فالياء صدر وهي علامة تعبر عن مورفيم المضارعة والتاء حشو وهي تعبر عن مورفيم الافتعال الواو والنون وهم أعجاز وهي علامات تعبر عن مورفيم الفاعلية، مورفيم الرفع ومورفيم المفعولية وهكذا فإن مورفيم الفاعلية له معنى وظيفي لأنه يدل على علاقة بنوية شكلية وليس معنى معجميا مثلما كان يفسر تقليديا حينما يشار إلى أن الفاعل هو من يقوم بالفعل أو يتصرف به ويعتبر(قليزن gléason) أن المورفيم هو الوحدة الأساسية الثانية بعد المورفيم ويحاول تعريف هذه الوحدة بقوله:« هي وحدة التعبير التي لها صلة بمستوى المضمون» [3].
ويرى اللسانيون أن الصرف يهتم ببنية المركبات والجمل« ومما يميز بنية الكلمة في الغالبية العظمى من الألسن قيامها على الجذوع واللواصق. ويرتفع عدد الجذوع في اللسان الواحد إلى عدة آلاف في

1– تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، ص206.
2– المرجع نفسه: ص206–207.
3– Gleason (h.a) : introduction à la linguistique traduction de Françoise subois Charlier, l'libraire, Larousse, paris, 1969, p14.

مقابل مجموع اللواصق الذي يعتبر عددها محدودا» [1]. وتعد دراسة عبد الحميد عبد الواحد في كتابه الكلمة في اللسانيات الحديثة ثمرة من ثمار تأثير اللسانيات الحديثة في تدريس علم الصرف، وقد اقترح مصطلح الصيغم بدل المورفيم حيث يقول:« تشمل الصياغم عند الكثير من اللسانيين العديد من المسائل المجردة كالوحدات المضمرة أو المستترة مثل بعض العلاقات النحوية كالإسناد والصيغ الصرفية والزمن وغيرها» [2].

وقد حاول هذا الدارس أن يقسم الوحدات الصرفية إلى ثلاثة أقسام:

أولا: حين يكون المورفيم عنصرا صوتيا ومثال ذلك: أعطى ويعطي إعطاء، المعطي« ومن الملاحظ أن في هذه الكلمات المختلفة يوجد عنصر قائم الذات هو الجذر(ع، ط، ي) والمتعلق بفكرة العطاء عموما وفضلا عن ذلك فإننا نجد جملة من العناصر الصوتية الأخرى التي تفيدنا بأن الكلمة اسم أو فعل أو غير ذلك أو التي تفيد الفصلية أو المقولة كالجنس والعدد والشخص» [3]. ويمكن ربط هذه الفكرة بالنظرية النفسية اللسانية التي تقوم على مفهوم الترابط بين العناصر حيث أن كل عنصر في المجموعة(أ) يقابله عنصر في المجموعة(ب).

فإذا كان العنصر الصوتي مورفيما في كلمة ما فهو حتما يقابله في دلالة الكلمة إضافة نوعية لمعناها إما في الجنس أو العدد أو الشخص.

ثانيا:« ويتكون من طبيعة العناصر الصوتية الدالة على الماهية أو من ترتيبها» [4]. ويقدم عبد الحميد عبد الواحد مثالا في الانجليزية ويقابله بغيره في العربية: man رجل و men (رجال) أو foot (قدم) وfeet(أقدام) أو held(مسك) وhold(يمسك)، أو في المثلة العربية التالية:«« حمار» و« حمير»

---

[1]- عبد الحميد عبد الواحد: الكلمة في اللسانيات الحديثة، وحدة بحث اللسانيات والنظم المعرفية المتصلة بها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، صفاقس، تونس، 2007، ص107.

[2]- المرجع نفسه: ص108.

[3]- عبد الحميد عبد الواحد: الكلمة في اللسانيات الحديثة: ص108.

[4]- فاندريس: اللغة، تعريب عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، 1950، ص107-108.

و«ادور» و« سرير»و« أسرة» فالاختلاف في هذه الأمثلة هو في طبيعة الحركات الراجعة إلى بنية الكلمة»[1].

قد نجد نوعا مهما من الوحدات الصرفية يصطلح عليه صاحب هذه الدراسة الصياغم الصغرية وهو يعيدنا إلى إشكالية علاقة اللغة بالمنطق والرياضيات فنفي النفي إثبات في اللغة أو في الحساب.

ثالثا: يحدد عبد الحميد النوع الثالث التي يعتبره أكثر تجريدا« وهو يتمثل في الموقع التي تحتمله الكلمة في الجملة»[2]. وقد استشهد بأمثلة فندريس للتدليل على ذلك صيغة الفعل frappe(ضرب) من الجملة الفرنسية pierre frappe Paul(بيار يضرب بول). فالصيغم الوحيد المعبر عنه صوتيا في الفعل frappe هو صيغم صغري، وذلك في تميز هذا الفعل عن بقية الأفعال الأخرى مثل frappent(يضربون) و frappez(تضربون) و froppons(نضرب) وما شابهها وفي انفراده بعدم وجود أية لاحقة تتصل به وعند وجود هذه اللاحقة في حد ذاتها يعبر عن صيغة الفعل الإجبارية في الزمن الحاضر وأنها مسندة إلى ضمير المتكلم المفرد الغائب.

إن الدرس الصرفي العربي الحديث يمكن أن يدرس كفرع من فروع اللسانيات ومستوى من مستويات التحليل اللغوي وقد ترجم محمد علي الخولي في معجمه علم اللغة النظري علم الصرف بمصطلح " المورفولوجيا"(morphologie) " وهو يشير عادة إلى دراسة الوحدات الصرفية أي" المورفيمات"(morphèmes) دون أن يتطرق إلى مسائل التركيب النحوي(syntaxe)[3].

وتأتي دراسة هذا العلم ضمن تسلسل العناصر اللغوية الذي انتهجته اللسانيات الحديثة« وهو يبدأ من الأصوات إلى البنية فالتركيب النحوي ثم الدلالة التي تمثل قمة هذه العناصر وثمرتها لأنها

1- عبد الحميد عبد الواحد: الكلمة في اللسانيات الحديثة، ص 109.

2- عبد الحميد عبد الواحد: الكلمة في اللسانيات الحديثة: ص109.

3- محمد علي الخولي: معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، 1986، ص175-176.

محصلة لمعاينتها كافة»[1]. فمعظم اللغات قديمها وحديثها، أشارت بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى أهمية الوحدات الصرفية أي ما تشير إليه المفاهيم اللفظية للمورفيم كالصيغ والمقولات الصرفية والنحوية كالاسمية والظرفية والحرفية ونحوها ، والفرق بين اللسانيات العربية والدراسات اللغوية أن الأولى درست علم الصرف كاختصاص مستقل أما العرب فقد جعلوا الصرف قسما من الإعراب« إذ عد معظم الدارسين القدماء النحو علما شاملا للصرف والإعراب مع أن كلا منهما يحظى باستقلال المسائل ووضوح الحدود الفاصلة بين هذا وذاك»[2].

وهذا إقرار بوجوب استقلالية هذا العلم مع الحرص على تقاطعه وظيفيا مع بقية العلوم اللغوية التي تمثل المستويات المتقاطعة من أجل تشكيل النظام اللغوي وتحقيق غائية اللغة التواصلية الإفهامية، فهذه المقارنة قد نوصلها إلى المتعلم بطريقة بسيطة كما فعل عبد الحميد عبد الواحد حين قدم المثال باللغة الأجنبية في لغته الأصل ثم حدد المثال الأنسب له في اللغة الهدف(المترجم إليها) ونقصد العربية فيتحقق الفهم والاقتناع عند المتعلم ويبعث فيه روح التفكير اللغوي الذي يعد بداية جادة واعدة لمشوار بحثي لغوي هادف وبناء.

أثر اللسانيات في تعليم النحو:

لقد أسهمت جهود الترجمة العربية في نقل الكثير من المفاهيم اللسانية للدارسين العرب والاعتماد عليها في البحث اللغوي العربي فقد تتلمذ بعض الدارسين العرب على يد لسانيين أصحاب نظريات وأثر واضح في البحث اللساني العالمي كعلاقة الطيب البكوش بأندريه مارتيني حين كانت البنوية الأوروبية أقوى من غيرها من النظريات إلى أن ظهرت النظرية التوليدية التحويلية ، وقد حذر الكثير من الباحثين من توظيف المنجز اللساني الغربي مع معطيات القدماء العرب ومنهم عبد القادر الفاسي الفهري الذي حذر من ذلك وهو يرى أن اللسانيين العرب الذين استعملوا معطيات

[1]- أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، ص137.

[2]- السيوطي: الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق أحمد محمد قاسم، مطبعة السعادة بالقاهرة، 1976، ص29.

القدماء أصبحوا« في كثير من الأحياء سجناء مناهج القدماء» [1]. ويحدد مازن الوعر موقفه من هذا فيقول:« والحقيقة إنما يدور في ذهني شأن هذه النظرية اللسانية العربية الحديثة هو مشروع كبير وضخم لا يمكن أن يتم في سنوات قليلة بل يحتاج إلى جهد وعمل وخطط متواصلة أساسها العمل الجماعي»[2]. وفي هذا الإطار حدد أحمد المتوكل موضوع بحثه بأنه دراسة خصائص المكونات المسندة إليها الوظائف التداولية (المبتدأ) thème و(الذيل) Fail والبؤرة focus والنحو topic والمنادىvocative في اللغة العربية، معتمدا على نظرية« النحو الوظيفي كما طرحها سيمون ديك» وذلك لتحقيق هدفين أساسين:

1- إغناء النحو الوظيفي بتحليلات ومفاهيم يستلزمها وصف الوظائف الخمس في اللغة العربية خاصة، دون أن يمس افتراض هذه التحليلات والمفاهيم والمبادئ المنهجية المعتمدة في النحو الوظيفي ولا ببنية النحو المقترحة.

2- تقويم مجموعة من الأوصاف المقترحة في النحو العربي أو البلاغة العربية بالنسبة لوظيفة المبتدأ ووظيفة البدل(التابع، بصفة أعم) وظواهر« التخصيص، والحصر والعناية، والتوكيد، وغيرها»[3] وهذا سعي حثيث غرضه التوجه نحو بناء نظرية لسانية عربية معاصرة على أسس نظرية لسانية عالمية حديثة.

ويعد العمل الذي قام به أحمد المتوكل في طلائع الأعمال العربية في هذا المجال فقد عرض في كتابه الوظائف التداولية في اللغة العربية مقدمة نظرية يبين فيها الأبعاد النظرية التي يقوم عليها النحو الوظيفي وبعد ذلك حاول إقامة دمج إيجابي بين النظرية اللسانية العربية التراثية وبخاصة في النحو والبلاغة، وبين النظرية اللسانية الحديثة المعاصرة وبخاصة نظرية النحو الوظيفي من جهة ثانية حيث ناقش المفاهيم النحوية العربية وطورها بما يتناسب مع النحو الوظيفي من ذلك مفهوم المبتدأ الذي

---

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، ص52.

[2]- مازن الوعر: قضايا لسانية، ص347.

[3]- أحمد المتوكل: دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، 1986، ص26-27.

حدده باعتباره وظيفة دلالية تداولية خارجية تختلف عن المحور الذي يمثل وظيفة داخلية تنتمي إلى الجمل مثال ذلك جملة« زيد، أبوه مسافر» حيث يعتبر زيد مبتدأ لأن مجال الخطاب حديث عن زيد، أما أبوه فهو محور بوصفه مسند إليه ومسافر مسند أي أنه ينتمي إلى الجمل[1].

كما يعرف المتوكل« المبتدأ" بأنه الوظيفة التداولية الخارجية المتحدث عنها خارج الجمل»[2]. فالمبتدأ هنا هو الذي يحدد(مجال الخطاب univers of discours) الذي يعتبر الجملة بالنسبة إليه ورادا مثال ذلك: زيد، أبوه قائم. فهذه الجملة مكونة من ركنين أساسين: 1- الجمل: أبوه قائم، 2- المبتدأ(زيد)، وهو الذي يحدد المجال الذي يعتبر إسناد مجموع الجمل إليه واردا أي أن زيد متحدث عنه، مسند إليه، والجمل كله حديث عن زيد فهو كله مسند.

وقد شكلت هذه الدراسة بناء حوار مثمر بين الفكر اللساني العربي التراثي والفكر اللساني الحديث على أساس وظيفي تداولي، حيث قدم المتوكل تصنيفا وتنميطا للجمل في اللغة العربية حيث قسمها إلى ثلاثة أقسام: أ- الجملة الفعلية، ب- الجملة الاسمية، ج- الجملة الرابطة. ويندرج تحت كل قسم باعتباره الوظائف التداولية خمسة أنماط: أ- الجملة المبتدئية، ب- الجملة البؤرية، ج- الجملة المحورية، د- الجملة المذيلة، هـ- الجملة الندائية.

ويتلقى المتوكل في اقتراحه مستوى" المنادى" في موقع قبل أركان الجمل في الجملة مع سيبويه الذي افترض هذا المستوى نفسه في أول الكلام قبل أركان الإسناد لأن أول الكلام أبدأ" النداء" ويتوثق محور الالتقاء بينهما حينما نجد سيبويه يعزو هذه الموقعية إلى أسباب تداولية« إلا أن تدعه بإقبال المخاطب عليك فهو أول كلام لك»[3].

1- أحمد المتوكل: دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي: ص29-30.
2- المرجع نفسه: ص 115-117.
3- سيبويه: الكتاب، ج2، ص208.

إن استناد هذه النظرية إلى الوظائف التداولية في تحليل الكلام يجعلها أقرب إلى لسانيات النص(الخطاب) مع أنها تستخدم الجملة وحدة للتحليل اللغوي، وهذا الأمر يساعدها على اتخاذها مجالا ثريا للسانيات التطبيقية.

وبالعودة إلى الجدول رقم 01 من الفصل الثاني في الباب الثاني الخاص بالأخطاء النحوية في إجابات اللسانيات العامة لوحظ تباين في هذه الأخطاء في المدونة فكلها مرتبطة بالجملة وأنواعها، فلو اطلع الطالب على هذه الأبحاث الخاصة بالنحو الوظيفي، والبعد التداولي في دراسة الجملة لأمكنه ذلك تفادي الكثير من الأخطاء والالتزام بالأطر الأساسية للنحو واعتماد هذا النموذج تطبيقا على اللغة العربية.

ومن الدراسات التي ينصح بها الطالب اللسانيات واللغة العربية والتي تجسد أثرا جليا للبحث اللساني الغربي في دراسة اللغة العربية ومستوياتها أطروحة الدكتوراه في علم اللسانيات الحديثة التي أنجزها مازن الوعر الموسومة بـ: نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية للغة العربية وأصلها رسالة باللغة الإنجليزية نال بها صاحبها درجة الدكتوراه من جامعة جورج تاون– قسم اللسانيات– الولايات المتحدة الأمريكية صيف عام 1983 وما شدنا في هذا البحث تعليق أفرام نوام تشومسكي عليه قائلا:« من الواضح أن هذا البحث هو دراسة جدية ورائعة ومهمة فقد غطت واسعة من البحث اللساني وشملت أفكار هامة جدا. وقد دهشت بشكل خاص بتلك التعليقات اللغوية التي وردت في ثنايا هذه الدراسة والتي قالها اللغويون العرب القدماء»(1). إن انبهار تشومسكي بهذا العمل يعطي إعجابه بالدرس اللغوي العربي القديم بطريقة غير مباشرة لما وجده من تقاطع بين ما يسميه بالنحو التحويلي وما تحدث عنه قدماء العربية عن النحو التفريعي، ويمكن إرجاع ذلك إلى التقارب بين اللغات السامية العربية والعبرية لأن تشومسكي استنبط مفهوم التحويل من تلك الجهود اللغوية التي كانت مسلطة على دراسة اللغة العبرية في القرن السادس عشر على أساس أنها اللغة

[1]– مازن الوعر: نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنحو، دمشق، سوريا، ط2، 1996، ص09.

الدينية المقدسة وقد سعى مازن الوعر لتحقيق هدفين اثنين الأول« أن تسهم بتوضيح بعض المفاهيم اللسانية العربية لتصب في المعرفة الواسعة للنظرية اللسانية الغربية» [1]. والثاني« أن تطبق بعض التقنيات اللسانية الحديثة العربية على التراكيب الأساسية في اللغة العربية، وتعد هذه الدراسة من خلال تحقيق هذين الهدفين محاولة لتقديم تحليل لساني حديث ودقيق التراكيب الأساسية في اللغة العربية، وفي الوقت نفسه تسعى لتوسيع النظرية العامة للتراكيب الأساسية في النحو العالمي»[2].

وقد قدمت هذه الدراسة بعض المضامين النظرية للغة العربية وللنظرية اللسانية في النحو العالمي واستطاعت أن تخرج اللغة العربية في ثوب بحثي أكاديمي ضمن إطار نظرية النحو العالمي، وقدمت هذه الدراسة المادة اللغوية العربية كمقابل للنظرية اللسانية الحديثة يتم الأخذ والعطاء بين الطرفين دون إنقاص طرف ، إذ من المفيد في بحثنا اللغوي العربي المعاصر أن يكون مزودا بالتطورات المتقدمة والهائلة في اللسانيات الحديثة لأن الأساس في هذا العمل المقدم هو التركيز على الطالب الجامعي الذي يمثل فردا من أفراد العينة ويمثل أيضا نموذجا لأي طالب عربي يريد أن ينهل من هذا العلم الحديث فالنظرية اللسانية ضرورية ليس للنظام اللغوي في بنيته واستعماله فقط، إنما لإدراك الفكر الإنساني والمعرفة البشرية تقف وراء اللغة ويبقى الهدف الأخير والواضح للسانيات هو تحقيق البعد الإنساني والعالمي.

واقع المناهج النحوية في الجامعات الجزائرية:

يمكن الإقرار بأن تعليم النحو اليوم يختلف عن تعليمه قديما عند العرب بسبب تغير ظروف كثيرة تحيط بالعملية التعليمية حتى وإن حافظ هذا الميدان على المادة اللغوية المتمثلة في النصوص التراثية لعلم النحو بما فيها من قضايا وموضوعات مفيدة في تحليل قضايا النحو واستنباط مسائله وأحكامه وضوابطه . وتبقى الاستفادة من تجارب تعليم النحو ومناهجه المختلفة قابلة للدراسة والتأمل فقد انصب الاهتمام على اتجاهين: اتجاه ركز على مسائل النحو ومشكلاته واتجاه

[1]– مازن الوعر: نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية: ص13.

[2] – المرجع نفسه: ص13.

ثان وسع اهتمامه إلى المسائل والمشكلات التي تمس ما في اللغة من علوم وما لها من مستويات، وقد يواجه الأساتذة على نحو ما مشكلات تعليم النحو عند الطلبة المتعلمين ويعتمدون على مصنفات تعليمية أو يستعينون بخبراتهم الذاتية وآرائهم في وضع مصنفات ملائمة للمستويات العلمية المدرسة.

وقد عمدت الجامعة الجزائرية إلى الاستفادة من تجارب الجامعات والمعاهد العربية والغربية وخاصة عند إصلاح برنامج المنظومة التربوية بحكم أن الطالب الجامعي قد مر بتكوين قاعدي في مراحل التعليم الأولى فالمنهاج الدراسي الجامعي للغة والأدب العربي انطلق من مقررات وبرامج معينة ، فقد صدر البرنامج البيداغوجي لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي بموجب القرار الصادر بالجزائر في 20 يونيو 2002م، وتم تحديد البرنامج البيداغوجي الخاص بهذا الاختصاص بعد اقتراح من اللجنة البيداغوجية الوطنية وإلغاء أحكام القرار المؤرخ في 19 سبتمبر 1997م.

فالبرنامج الخاص بالنحو العربي وضع وفق متطلبات علمية تعليمية من خلال:

1- تحديد المحتوى التعليمي وذلك بالاعتماد على التدرج في تقديم المادة النحوية للمتعلم، فموضوعات السنة الأولى تتميز بتقديم معلومات أولية حول الصرف و النحو العربي لتمكين الطالب من التأقلم مع الوسط الجامعي الجديد والسعي به إلى تمييز موضوعات الصرف عن النحو وقد أثبتت التجارب والدراسات الميدانية أن التكوين القاعدي للمتعلم في النحو والصرف قبل الدخول إلى الجامعة عامل أساس في تحديد المستوى التعليمي له لأن التكوين في هذه المواد يثبت في السنوات الأولى في فكر المتعلم، فمن واجب دارس النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف لقول ابن جني:« التصريف هو لمعرفة أنفس الكلمة الثابتة، والنحو إنما لمعرفة أحواله المتنقلة. ألا ترى أنك إذا قلت: قام بكر، رأيت بكرا ومررت ببكر، فإنك خالفت بين حركات حروف الإعراب بالاختلاف العامل، ولم تعرض لباقي الكلمة، وإذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف لأن معرفة ذات الشيء الثابت ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حالته المتنقلة»[1].

[1]- ابن جني: المصنف في شرح كتاب التصريف للمازني، تحقيق ابراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة، 1954، ص04.

فبالعودة إلى الجدول رقم 16 الذي ينتمي إلى الفصل التطبيقي من الباب الثاني لاحظنا نسبة الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في إسناد الفعل المهموز إلى المخاطب في الأمر. اقتربت نسبة 86٪ من أفراد العينة إلى الإجابة الصحيحة عن السؤال الذي نصه(أمر وسأل) فعلان مهموزان إذا تم إسنادهما إلى المخاطب في الأمر(أنت مر، أنت مري، أنت سأل، أنت سلي) نلاحظ حذف الهمزة في جميع الضمائر من الأمر.

2- تتبع عناصر العملية التعليمية عن طريق الملاحظة الكشفية وذلك بضبط المتغيرات التي تطرأ على العملية التعليمية، فالأستاذ الجامعي يعتمد في تقديم الدرس للمتعلم على الإلقاء والحوار وخاصة إذا كان ذا قدرة تواصلية ولغة فصيحة يستميل بها سماع المتلقي و كان قادرا على إيصال المادة العلمية بطريقة منهجية استقرائية استنباطية باعتماد بناء منطقي يؤدي إلى تنمية معارف المتعلم المتلقي مع الوضوح في تقديم المفاهيم والمصطلحات حتى يتحقق التفاعل الناجح كما أن نوع الأسئلة وطبيعتها تكون عاملا مساعدا للطالب في ربط عناصر الإجابة وحصرها كما أن مشاركة الطالب في مادة النحو العربي بلغة فصيحة يحقق دوره الإيجابي، وهذا تأثرا باللغة الموظفة ويحيل ذلك إلى نتائج الجدول رقم13 من الفصل في الباب الثاني الخاص باللغة الموظفة بين الأستاذ والمتعلم عند أفراد العينة حيث أجاب 36٪ من أفراد العينة أن الأستاذ يوظف لغة بين بين أي الجمع بين العامية الفصيحة أثناء الاستعمال اللغوي التواصلي التعليمي، فالأستاذ محل تقليد من قبل الطالب فكثيرا ما تتولد عند المتعلمين عادات لفظية مردها الممارسة اللغوية للأستاذ.

3- أهمية القدرات العقلية والنفسية للمتعلم وذلك من خلال امتلاكه لمصطلحات لغوية ذات دلالات مثبتة في استعمال اللغة الفصيحة دون تذبذب في الحديث فتظهر الفصاحة أنها امتلاك لناصية اللغة وخاصة في المرحلة الجامعية فالباحث يعول عليه كثيرا في بناء المجتمع فتلقيه للمعلومات في مادة النحو العربي يجب أن لا يكون أخذا فقط من مصدر الأستاذ وإنما تستقر المعلومة في الذهن بعد إبداء الرأي فيها فقيمة العملية التعليمية ترتقي حينما يتناول الطالب مواضيع جد دقيقة وينطلق في تحليلها من منظوره الذاتي فيكون ذلك بداية تحقق عنصر الإبداعية لديه ، خاصة إذا بنيت آراؤه على مكتسبات

قبلية وحس نقدي ، فتتولد القدرة على إبداع الأفكار والوصول إلى حقائق جديدة كلما اقترب منها أحس بثقة أكبر في نفسه.

4- المنهاج النحوي والأخطاء اللغوية وأثرها في العملية التعليمية العلمية، فقد شكل ميدان التعليمية في اللغة نقاط تقاطع مع النظريات اللسانية النفسية ، فإذا كان عالم النفس لا يفرق في دراسته بين السلوك السوي والسلوك غير السوي فنفس المعيار اعتمده جمعة اللغة قديما حين ذهبوا إلى القبائل العربية الأصيلة ودونوا ما نطق مشافهة فأخذوا عن الفتيان والشيوخ والأطفال ، بل أنهم أخذوا لغة المجانين في هذه القبائل وهذه العملية من القراءات المقارنة الواعية لآلية جمع اللغة عند القدماء.

فالأخطاء النحوية اللغوية تتجلى في عدم الضبط الدقيق لأواخر الكلمات فينتج عنها أخطاء تركيبية في التقديم والتأخير بين الفاعل والمفعول به ، وهذا ما يسبب أخطاء دلالية وخدشا في ذخيرة المتعلم اللغوية بل يؤدي إلى اكتساب ألفاظ بمدلولات مغايرة لحقيقتها وصحتها فينتج عن ذلك تعثر في التعبير وصعوبة في الفهم.

ولكن لا يجب الاعتماد دائما على وجوب الارتباط بالنحو وقواعده فقط فكثيرا ما أنجبت بعض الأسر التي تتكلم فيما بينها لغة عربية فصيحة أجيالا تتقن اللغة قبل سن التمدرس وتتحقق الفصاحة عندهم كما تحققت عند العربي الأصيل في الجاهلية إذ كان لسنا دون معرفته لقواعد اللغة فالحرص على البيئة اللغوية السليمة النقية تشجع للارتقاء باللغة ومن المواقف الطريفة التي نذكرها في هذا السياق أن أحد الأطفال في مدرسة غربي حسين ببلدية السبت ولاية سكيكدة كان يدرس في السنة الأولى ابتدائي فسأل معلمته يوما قائلا أين شراكي فانتاب المعلمة ذهول ودهشة لأنها لا تعرف معنى هذه الكلمة فخرجت من قاعة الدرس ولجأت إلى زميلتها سائلة عن معنى الكلمة بأنها شراك نعل أي الخيط الذي يربط به الحذاء.

5- الدراسة النحوية العربية على نهج اللسانيات الغربية :

لقد عدت مشكلة تعليم النحو من القضايا المنهجية التي واجهت النحاة العرب القدماء والمحدثين في مصنفاتهم التعليمية فتأليف الكتاب التعليمي له تأثير جوهري ومباشر في العملية التعليمية فالاضطراب المنهجي في التأليف النحوي له أثره المباشر على أسس التفكير وطرائقه عند المتعلم، لذلك يجب تحري الظواهر والأسباب التي تؤدي إلى تحديد الأسلوب الصحيح لما ينبغي أن تكون عليه المؤلفات التعليمية وتوسيع ميدان البحث، إذ نجد أن من العرب من وسع مفهوم النحو ومد ميدان البحث فيه« حتى أننا نجد عند بعضهم ما ينص على أن المراد بالنحو ما يرادف قولنا: علم العربية وما يفهم من تصوره عند هؤلاء المعنيين به يتضمن مجموعة من العلوم والمعارف تبلغ اثني عشرة علما جمعها الشيخ حسن القطار المتوفى سنة 1250هـ في قوله

نحو وصرف، عروض بعده لغة ثم اشتقاق، وقرض الشعر، إنشاء

كذا المعاني، بيان، الخط، قافية تاريخ، هذا العلم العرب إحصاء»[1].

ولم تكن هذه النظرة الشمولية الواصفة للغة العربية تنحو هذا المنحى فقط، بل ظهر اختلاف في بداية البحث اللغوي، فالتساؤل عن سبب الإعراب ودوره قديم ولعله يرجع إلى عصر سيبويه فإذا كان صاحب الكتاب اكتفى بذكر السبب عندما أشار إلى ما يحدثه العامل في الكلمات[2]. فإن موقف قطرب ابن المستنبر الرافض لدلالة الإعراب المعنوية [3]. والمعاصر لسيبويه دليل على أن غاية الإعراب قد شغلت بال الرعيل الأول من النحاة.

لقد كان لتأثر الباحثين العرب المعاصرين بالمنجز اللساني الغربي دور في انقسام مباحثهم واهتماماتهم، وقد حاولنا أن نقف مع دراستين عربيتين الأولى موسومة بالشرط في القرآن الكريم على

[1]- على أبو المكارم: تعليم النحو العربي، عرض وتحليل، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2007 ص108-109.

[2]- سيبويه: الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، دار القلم، ج1، 1966، ص13.

[3]- قرطب بن المستير: طي بغية الوغاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج1، 1964، ص242.

نهج اللسانيات الوصفية عند السلام المسدي ومحمد الهادي الطرابلسي، والثانية دورس في التركيب، بين النظرية التوليدية التحويلية والنحو المعجمي الوظيفي لمحمد الشكيري، فقد شكلت الدراسة الأولى وثبة جديدة في البحث اللساني المعتمد في حقل المعارف العربية وحاول صاحبها أن يقدم موضوع الشرط في القرآن الكريم مستوفيا حق الدراسة المستحدثة وذلك بالجمع بين مقتضيات الوصف وآفاق الاستنتاج في منهج تضافرت فيه دقة الإحصاء وحيرة الشمول« لا شك أن أهمية الدراسات اللغوية الحديثة لم تتبلور إلا منذ أن دخلت المستخلصات النظرية حيز الاستثمار في تطبيقات استقرائية، وهي مرحلة تجددت بها مناهج تدريس القواعد اللغوية عامة، كما تطورت معها أصول التقييم اللغوي ذاته مما شمل تصنيف الدراسات اللغوية اعتبارا بما جد من أفنان ضمن الشجرة اللسانية العامة» (1).

وبالعودة إلى الجانب التطبيقي ونتائج الجدول رقم 54 من الفصل الأول للباب الثاني المعنون بأهم المدارس اللسانية المعروفة عند المتعلم، لاحظنا أن أهمها مذكور في الدراستين السابقتين وخاصة المدرسة الوظيفية والتوزيعية التي ترتبط بدراسة الشرط في القرآن الكريم والمدرسة التوليدية والتحويلية والمدرسة الوظيفية التي تتقاطع مع دروس في التركيب، فقد أجاب 88٪ من أفراد العينة أنهم يعرفون هذه المدارس، وخاصة الوظيفية والتوزيعية واعتمادهما على البنية والوصف من خلال دراسة آنية تتعلق بلغة معينة في زمن معين محددة بمعطيات خارجية وداخلية أما الاتجاه التوليدي التحويلي فمنطلقه معرفي يستند إلى قدرة المتكلم المثالي على استخدام العقل الذاتي للغة من خلال التوليد والتحويل وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل.

ويؤكد أصحاب مبحث الشرط في القرآن الكريم وفق نهج اللسانيات الوصفية أن« من أمهات القضايا النحوية المعاصرة باب الجملة، وليس من نظرية نحوية حديثة إلا ولها منطلقات مبدئية تخص دراسة الجملة تعريفا وتحليلا، وإذا ذكرنا أن النحو العربي الكلاسيكي يكاد يخلو من نظرية واضحة عن الجملة ازداد تأكد وصف اللغة العربية من حيث هياكلها التركيبية عامة»(2). ومن الدوافع

[1]- عبد السلام المسدي: محمد الهادي طرابلسي . الشرط في القرآن على نهج اللسانيات الوصفية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط1، 1985م، ص07.

[2]- المرجع نفسه: ص8.

التي جعلت الباحثين يهتمان بالتركيب الشرطي ما لاحظناه من اعتناء به عند نحاة العرب ودقتهم في ذلك ضبط وإحكاما : كما اعتمد النص القرآني مدونة باعتباره وثيقة مكتوبة تضافرت على تدوينها عوامل موضوعية تاريخية عديدة كما أنه يمثل الشرارة الأولى لنشأة العلوم اللغوية في الحضارة الإسلامية« وقد قسمت الدراسة إلى فصلين رئيسين كان أولهما لدراسة مظاهر بنية التركيب الشرطي من خلال نظريات النحاة العرب كما تبلورت خاصة عند ابن يعيش في شرح المفصل وابن هشام في مغني اللبيب..» وذلك باستقراء النص المستنبط من المدونة، أما الفصل الثاني« فقد خصصناه للدراسة الوظائفية وهو جانب يمكن اعتباره مستحدثا بالنسبة إلى التراث العربي النحوي، وقد اضطررنا لجدة البحث إلى تمهيدات نظرية قد تطول وقد تقصر إلى استطرادات تعريفية تتعلق ببعض النظريات اللسانية المعاصرة»[1].

انطلقت الدراسة من الاتفاق حول مصطلح موحد للشرط وذلك بتعريف الجملة الشرطية والمقارنة بين الشرط والاستفهام، من خلال منطلقين أساسين:

أ- أن التركيب الشرطي: بما كان متجانسا للاستفهام- فهو نمط من التراكيب يؤول إلى أسلوب من الأساليب.

ب- أن اعتبار التركيب الشرطي موضوعا قارا كالاستفهام ربما هو الذي دفع بالنحاة إلى الاهتمام بجوانب الشرط أكثر من اهتمامهم بالشرط ويعد ذلك تداخلا واضحا بين علم النحو والأسلوبية، التي تحدث عنها عبد السلام المسدي مطولا في مؤلفاته.

وكانت الدراسة دقيقة خاصة في اعتمادها المنهج البنوي في توظيف أدوات الشرط في القرآن الكريم« التركيب الشرطي يمثل بنية متكاملة بما ينبني عليه من التحام بنيوي لا يقف بنا إلا على خصائص التركيب الشرطي من الداخل معنى ذلك أن منهجية الفحص لا تكون إلا تحليلية في معزل عن

[1]- عبد السلام المسدي: محمد الهادي طرابلسي . الشرط في القرآن على نهج اللسانيات الوصفية: ص13.

السياق العام للملفوظ» [1]. وقد اعتمدت هذه الدراسة على مفهوم الوظيفية وأجرأته عند أندري مارتينه، الذي يرتبط« بمبدأ اختيار المتكلم لأدواته التعبيرية اختيارا واعيا بجملة المتكلم إياها، فتكون الوظيفية هي القيمة التمييزية من الناحية الدلالية العامة»[2].

من خلال الوقفة الفاحصة والناقدة لهذا العمل يمكن القول إن الاعتماد على أندري مارتينه في تقطيعه المزدوج وتطبيق ذلك في الدرس اللغوي العربي يحتاج إلى نوع من التحفظ وعدم التسرع وذلك لوجود بون شاسع بين اللغة المعتمدة في تطبيق هذه النظرية في الأصل واللغة التي نقلت إليها هذه النظرية وهي اللغة العربية، إذ الاختلاف واضح بين الصفة الإلصاقية في اللغة الفرنسية والصفة الاشتقاقية في اللغة العربية فهل نجعل الحركات الإعرابية تقابل الصوامت في اللغة الفرنسية، وهذا ما يطرح السؤال الآتي ألم يكن التقطيع المزدوج خالصا بالفرنسية فقط دون غيرها من اللغات مما يجعل ترجمته وتوظيفه ليست بالأمر الهين.

كما أن المظاهر الوصفية في منهج النحو العربي تتأسس على منطلقات أهمها:

1- الاتصال المباشر بالاستعمال اللغوي.

2- أن الوصف عرف عند الكوفة كمدرسة وصفية تناولت الظاهرة على أساس شكلي.

وقد تناول نهاد موسى هذه المظاهر بشيء من التفصيل، فعرض المسائل النحوية التي يبدو فيها المظهر، وذكر المدرسة الوصفية التي تجعل هذا المظهر أصلا من أصولها النظرية« عرض نهاد الموسى لأصلين من أصول التحليل التي أفرزتها البنيوية وعرفت بها وخاصة في أمريكا، وهما: التحليل إلى المؤلفات المباشرة immédiate constituent analysis، والتوزيع distribution ثم عرض إلماحا

[1]- عبد السلام المسدي: محمد الهادي طرابلسي . الشرط في القرآن على نهج اللسانيات الوصفية: ص129.

[2] -André martinet : éléments de linguistique générale, 1988, p32.

لملحق ثالث تميز في إطار البنوية وهو المعلم marked وغير المعلم vn. Marked ورابع يمثل واحدا من امتدادات مدرسة(بلومفيد) وهو الخانية tagmemics نسبة إلى الخانة»[1].

ويبين نهاد موسى أن النحويين العرب وقفوا على مبدأ" التوزيع" في حقيقته« فمنهم أنهم أخذوا به في تمييز أقسام الكلمة وأخذوا وهم يحاولون وضع ضوابط تفسر لهم نظام الإعراب» [2]. ويمكن القول إن هذه الفكرة قد ظهرت عندهم من خلال ما لاحظوه من تلازم بين الأسماء والأفعال وبعض الحروف.

والظاهر أن حقيقة المنهج الوصفي لا تتجلى إلا من خلال التعامل المباشر مع المدونة اللغوية دون تدخل من الباحث وهنا يمكن المقارنة بين ما فعله جامعو اللغة العربية قديما حين ذهبوا إلى قبائل عربية أصيلة موغلة في الصحراء لم تتداخل مع أقوام تجارة أو زيارة أو تبادلا وإنما بقيت تتكلم العربية الفصيحة على سجيتها وبين ما فعله فرانتز بواس الأمريكي حين أرسل فريقا من طلبته لوصف وتسجيل لغة الهنود الحمر التي تجلت في كتابه:« دليل اللغات الهندو أمريكية سنة 1911» فالقصد بالوصف نقل الصورة الصوتية اللغوية كما هي دون تدخل من الباحث ويشبهه في ذلك نقل الصورة الفوتوغرافية أما التعامل مع لغة معلومة القواعد والبناء فالوصف هنا لا يكون نزيها لأنه مقيد برواسب معيارية تعيقنا عن تقديم الوصف الصادق.

أما الدراسة الثانية الموسومة بالدروس في التركيب بين النظرية التوليدية التحويلية والنحو المعجمي الوظيفي" محمد شكيري" تطبيقات على العربية، وهي دعوة إلى الطلبة والباحثين للإلمام بالأدوات الأساسية والورشات التطبيقية، ويبدأ صاحب هذا العمل كلامه بعبارات جد خطيرة حين يقول:« وإن كانت الحقيقة قد يدركها الطفل والمعتوه في بلدنا قبل أن يقبلها الأكاديمي، أن الأستاذ الباحث لم يكن يعنيه إنتاج الخلف بقدر ما كان يعنيه عن ذلك المتوقع أولا في دائرة الضوء العالمية

1- نهاد الموسى: نظرية النحو العربي، في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، 1981، ص24-25.
2- المرجع نفسه: ص34-35.

ومخاطبة ذوي العلم والأرجح أن السائل آنذاك كان بقدر لا مقروئية الخطاب العلمي يرتفع قدر صاحبه عند العامة»[1].

وإذا كان صاحب الدراسة يقصد العرب المحدثين فإننا لا نوافقه الرأي، وذلك لاعتبارات أهمها أن الأمة العربية قد أنجبت منذ بداية القرن الماضي إلى نهاية الستينيات أجيالا عربية منقطعة النظير في مجالات عدة فهل يتكرر نموذج أحمد شوقي وحافظ إبراهيم في مصر وهل يتكرر نموذج مالك بن نبي وعبد الحميد بن باديس في الجزائر، فهي أجيال ذهبية أسهمت في ارتقاء مناحي الحياة الثقافية والأدبية والعلمية والثورية كما استطاع جيل من المترجمين العرب أن ينقل إلينا هذا الوافد الغربي الجديد في صوره المختلفة فكان التقاطع مع اللسانيات وكان التأثير والتأثر مع المنجز اللغوي العربي، وهذا ما حاول محمد الشكيري تداوله مع المتلقي ويطرح سؤالا« كيف إذن يجوز في جامعتنا أن تدرس المذاهب اللغوية الحديثة قبل أن يكون الطالب قادرا على التعرف على جدوى المكونات الأولى ومواقفها داخل الأبنية اللغوية ؟ وكيف لهذه المواد أ لا تزكيها تطبيقات وتمارين عملية للتأكد من مدى استيعاب الطالب للأدوات والقواعد؟» [2]. ويحاول محمد فتيح في تمهيده لترجمة كتاب نوام تشومسكي المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها تحديد البون الشاسع بين النظرية التحويلية والمنجزات اللغوية العربية قائلا:« فالنظرية التحويلية تتطور بسرعة كبيرة، ولم تستطع المكتبة العربية أن تلاحق هذا التطور لإصدارات تعبر عنه وعن صوره ومراحله، ولذا كان على مثل من يريد أن يقدم النظرية التحويلية إلى القارئ العربي أن يعمل على تغطية فترة تزيد على الخمس والعشرين سنة في بداية الثمانينات حين فكرت لأول مرة في كتابة شيء حول هذه النظرية»[3].

أما محمد الشكيري فيحدد الأشكال بمايلي« مشكل طلبتنا حاليا أنهم، حينما يحاولون على المؤلفات العربية لعلمائنا المعاصرين، يصطدمون بالواقع التالي: التأليف ليس موجها لهم، فالمفهوم أو

[1]- محمد شكيري: دروس في التركيب، بين النظرية التوليدية التحويلية والنحو المعجمي الوظيفي، تطبيقات على العربية، مطبعة الكرامة، الرباط، المغرب، ط1، 2005، ص05.

[2]- المرجع نفسه: ص03.

[3]- نوام تشومسكي: المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها، ترجمة وتعليق وتقديم محمد فتيح، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1993،ص05.

المبدأ النحو الحديث يدافع عنه ويستدل على صحته بعد مقابلة أقوال النحاة بمواقف المذاهب اللسانية، لكن تقديم صيغته الصورية بما يتلاءم والحاجة التعليمية يظل بعيد المنال»[1]. فما علاقة هذه الإشكالات بأفراد العينة المدروسة؟ وعلى أهمية هذه الأعمال، ما موقع المتعلم منها؟ ومن المعني بخطابها؟ أهو المتعلم لفن من فنون المعالجة الصورية الآلية أو المختص في ذلك الفن.

إن عوامل التأليف في الغرب تعج بالمؤلفات التبسيطية على كل المستويات وقد اعتمد المربون في المغرب الشقيق على إدراج الكثير من المفاهيم اللسانية في المحتوى التعليمي الثانوي وقد اندهشنا ونحن نطالع كتاب القراءة للسنة الأولى ثانوي لغة فرنسية نصا يتحدث عن اللسانيات الجغرافية ، ولكن واقع المتعلم في الجزائر وفي هذا المستوى بعيد كل البعد عن إدراك هذه المفاهيم المعقدة عند الطالب الجامعي فما بالك بالمتعلم في هذا المستوى، فالنهوض بالمستويات التعليمية قبل الجامعة يحسن من وضع المتعلمين على سكة المعرفة اللسانية الفعلية.

أما الطالب في الجامعة فنجده اليوم يصطدم بالكثير من التحاليل الموجودة والمنقولة من قبل الأستاذ دون مقدمات ولا تعليل واضح مما جعل بينه وبين العلل الحقيقية حجابا سميكا وخاصة في تطبيقات النظرية التوليدية.

وقد قسمت هذه الدراسة إلى ثلاثة أقسام، جسد القسم الأول المفاهيم المتعلقة بالإطار النظري ثم قدم أدوات التحليل المستخدمة إجرائيا في المعالجة الأبنية، جاعلا آخره تطبيقات على اللغة العربية .

أما القسم الثاني فقد جاء حاملا للنموذج المعياري في وصف وتفسير مظاهر لغوية ذات طابع كلي ويقصد به الأنحاء العامة في القواعد الكلية ثم أهم التعديلات التي أدخلت على النظرية التوليدية في إطار توسيعها واعتماد ما يناسبها من تطبيقات عربية عليها.

[1]- محمد شكيري: دروس في التركيب، بين النظرية التوليدية التحويلية والنحو المعجمي الوظيفي، تطبيقات على العربية ، ص03.

أما القسم الثالث فقد خصص للنموذج المعجمي الوظيفي وذلك باستحداث أدوات جديدة تتصل بالمعالجة المعجمية الوظيفية للبنيات اللغوية، فالاطلاع على هذه الدراسة والتوغل في ثناياها لا يتأتى للطالب إلا بعد أن يكون مؤهلا للبحث فيها قادرا على تقديم أمثلة تطبيقية من اللغة العربية لأن الوصول إليها يعني أن المتعلم قد انتقل إلى مرحلة الاستقلال التصوري للمشاركة في التساؤل حول إمكانات معالجة الظواهر المستعصية من زوايا مختلفة.

وتختم هذه الدراسة بجملة من النصائح يقدمها المؤلف للطالب الباحث في اللسانيات واللغة العربية أهمها مايلي:« أنصح الطالب بعدم الاستخفاف بالنحو القديم فقط لقدمه ولا بالبلاغة والبيان فقط لعدم مسايرتها رونقة الموضة الفكرية... إنها تحوي أدوات لها من الكفاءة ما لغيرها إن لم تكن أكثر مردودية من كثير سواها، فبدون امتلاك هذه الأدوات يتعذر على المتمرن الجاد اكتساب أدوات مختلفة وفهم الاختلاف في الصياغة بين القديم والحديث»[1].

وقد حدد عبده الراجحي مظاهر التحويل في النحو العربي في الجوانب التالية:

1- قضية الأصلية والفرعية.

2- قضية العامل.

3- قضية قواعد الحذف.

4- قواعد الزيادة أو الإقحام .

5- قواعد إعادة الترتيب[2].

فالأصل والفرع عند النحاة العرب جعله التحويليون أساسا في فهم البنية العميقة وتحولها إلى البنية السطحية كما أن عبده الراجح يقر أن العامل« كان ولا يزال حجر الزاوية في النحو

---

[1]- محمد شكيري: دروس في التركيب، بين النظرية التوليدية التحويلية والنحو المعجمي الوظيفي، تطبيقات على العربية : ص229.

[2]- عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث، ص143-158.

العربي»[1]. كما أن النحاة العرب قديما- حسب رأيه-« التفتوا إلى ظواهر الحذف ووضعوا لها قواعد مبنية على إدراك الاستعمال العربي وليس على مجرد التقدير المتعسف»[2]. وقد ضرب أمثلة من كتاب سيبويه واعتماده على ظاهرتي الزيادة والترتيب موازنا بين فهم النحاة العرب وفهم التحويليين لهما قائلا: ومن المعروف أن الوصفيين نقدوا النحو العربي بأنه معياري على أن هذه المعيارية إذا فهمت في سياق القبول النحوي « فإنها تشكل أساسا مهما في المنهج وتقدم أصلا مشتركا آخر مع النحو التحويلي... ومن الواضح أيضا أن ما سمي افتراضات أو تقديرات نحوية يمكن أن يفهم في سياق نظرية عامة تستهدف فهم طبيعة اللغة باعتبارها قدرة إنسانية»[3]. وتذكرنا هذه المقابلة بين ما يحدث اليوم وخاصة في الإعجاز العلمي للقرآن الكريم إذ ينتظر العرب النظريات العربية التي يقضي أصحابها أزمنة طويلة وهم عاكفون على البحث فما إن يتوصل أحدهم إلى اكتشاف جديد حتى ينطق أحد العرب أنه موجود في القرآن الكريم، فالسؤال الذي يطرح أن القرآن موجود فينا منذ 14 قرنا فنحن الأولى باكتشاف هذه الحقائق من غيرنا لأننا الأقرب إليه ونفس الشيء يقال في كل الدراسات التي تهم تشومسكي أنه أخذ النحو التوليدي عن نحو الخليل التفريعي وذلك اعتمادا على الحوار الذي أجراه مع مازن الوعر حين أقر تشومسكي بأنه اطلع على النحو العربي من خلال دراسة الأجرومية على أستاذه فرونتز رزنطال الذي كان يدرس في حلقة سيلفستر دي الساسي التي كانت تعنى باللغات الشرقية ومنها العربية فقد ألف صاحبها كتابا موسوما بالنحو العربي، ولا ندعي أن ذلك إنقاص من قيمة النحو العربي القديم لكنه دعوة جادة إلى تقدير النفائس الثمينة التي نحملها بين أيدينا ولا نعطي لها قيمة إلا بعد أن نرى أن أحد الجيران قد جعل من هذه الأشياء روائع وإبداعات فنلتفت بعدها إليها بعين الحذر والريبة والتمني أحيانا.

فاعتماد النظرية التوليدية التحويلية وتعريبها ينبغي أن يخضع لما يحدده محمد فتيح بقوله :« فلكي تصبح هذه النظرية معربة الأصول والمبادئ ولكي نقول إن بإمكاننا التعبير عنها عربيا بصورة

1- عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث، ص143.

2- المرجع نفسه: ص152.

3- المرجع نفسه: ص156.

مفهومة تجمع قضاياها ومداخلها ومسائلها المتنوعة، ينبغي أن يصبح نحو العربية بمفهومه الواسع الذي يعنى قواعد اللغة مجالا لاختيار مصداقية هذه النظرية وطرق تحليلها والتعليل لصورتها العامة ودورها في تصور الملكة اللغوية لمتكلمي اللغات القوميين»[1]. وفي الوقت نفسه يجب أن نستثمر هذه المحاولات المتطورة المعتمدة على أجرأة النظرية التوليدية التحويلية في جوانب اللغة العربية التركيبية والدلالية واستكشاف طرائق تحليل جديدة عن طريق الممارسة والتطبيق والخروج من صورة التعقيد والافتراضات التي مبرر لها.

المبحث الثالث: أثر اللسانيات في تفعيل علم دلالة عربي :

علم الدلالة la sémantique هو أحد القطاعات التي تعنى بمستوى من المستويات اللغوية التي تنطلق من مدلول الكلمة ومضمونها إلى جانب مستوى الأصوات والتراكيب« ومجال هذا العلم دراسة المعنى اللغوي على صعيدي المفردات والتراكيب، وإن كان المفهوم السائد هو اقتصار علم الدلالة على دراسة المفردات وما يتعلق بها من مسائل» [2]. وقد شكل موضوع هذا العلم اختلافا وحيرة بين الباحثين المحدثين العرب، وهذا ما دفع عبد السلام المسدي إلى القول« والحق أن نمو علم الدلالة الحديث وتشعب مقارباته المنهجية جعله قطب الدوران في كل بحث لغوي مما لا ينفصل عن نظرية الإدراك وفلسفة المعنى»[3]. وقد قطعت المباحث الدلالية في اللسانيات المعاصرة أشواطا مهمة نحو توضيح عدد من القضايا الغامضة ورسم حدودها بما يجعلها قابلة للفحص والدراسة وفق أطر صورية دقيقة« إن فعل المعرفة يستند إلى فعل الفهم حيث يتضايق الفهم مع المعرفة فحضور المعرفة يستدعي حضور الفهم، وفعل المعرفة الذي يعتمد على التصورات وعلى الشبكات الرمزية ليس له من محتوى سيكلوجي انفعالي فالنشاط السيكلوجي الذي يصاحب فعل المعرفة وبالتالي فعل الفهم هو فعل عال لا يدخل في جوهر العملية المعرفية» [4]. فإدراك اللغة ببعدها الحقيقي لا يتجلى إلا من

[1]- محمد فتيح: تمهيد لترجمة كتاب المعرفة اللغوية لنوام تشومسكي، ص35.
[2]- أحمد قدور: مبادئ اللسانيات ص279.
[3]- عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات، ص21-22.
[4]- سامي أدهم: فلسفة اللغة، تفكيك العقل اللغوي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص219.

خلال مفاهيمها الفلسفية والفكرية لأن أي دراسة للغة لا بد أن تسعى للوقوف على المعنى الذي هو في حقيقة الأمر، القصد من إنتاج المتكلم بدءا بالأصوات وانتهاء بالمعجم مرورا بالبناء الصرفي وقواعد التركيب، فالوعي بالمزيد من التطور في مجال التركيب يتطلب فهما أكثر للدلالة إذ أن تقويم الفرضيات المتعلقة بالمكون التركيبي على نحو متمايز مع المكون الدلالي، وما يضاف إلى ذلك من معطيات المقام والسياق الاجتماعي والثقافي.

1- أبجديات البحث الدلالي العربي بين التراث والواقع:

إن البحث الدلالي في لغات أخرى قطع أشواطا مهمة وبالمقابل نجد المكتبة العربية ما تزال فقيرة إلى حد كبير في هذا الميدان فالمنشورات العربية التي خصصت لقضايا دلالية في القديم أو الحديث، قليلة جدا مع اقتصارها على أفق محدود في هذا المجال وغياب تصور نظري ومنهجي واضح« أغلب الدراسات العربية التي تناولت المباحث الدلالية عند القدماء اتسمت بسمتين رئيسيتين مترابطتين. فهي دراسات جزئية اهتمت بتناول المباحث الدلالية عند هذا الفريق أو ذاك من العلماء العرب المتقدمين، كتناول القضايا الدلالية عند الأصوليين أو عند المتكلمين أو البلاغيين أو النقاد...إلخ. دون الاهتمام«بطبيعة التصورات الدلالية التي قد يشترك فيها هؤلاء جميعا إلى هذا الحد أو ذاك»[1]. وقد كان العرب سباقين في علم الجبر والفلك والمنطق وعلم الكلام« وقد يكون من المغامرة الشاقة إن لم يكن من المتهور الأرعن السعي وراء المقاربات الدلالية المختلفة التي عرفها العرب في تاريخهم وبخاصة تلك المتصلة بالنصوص الأدبية أو تقضي النظريات المختلفة التي تعرضوا فيها للقضايا الدلالية مهما كان المنظور المعتمد لذلك» [2]. لكن شرف المحاولة يدعو الباحث اليوم للاطلاع على الجهود العربية القديمة في هذا العلم وإدراجها في المحتويات التعليمية الجامعية وخاصة إذ وقفنا على العقبات التي يجدها الطالب الجامعي في فهم النصوص العربية القديمة وبالعودة إلى نتائج

1- محمد غاليم: عن البحث الدلالي العربي، تطور اللسانيات في الأقطار العربية وقائع الندوة الجهوية، أفريل 1997، دار الغرب الإسلامي، الرباط، المغرب، ص101.

2- سامي سويدان: من أجل مشروع علم دلالة عربي، اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، ص229.

الجدول رقم 15 من الفصل الأول في الباب الثاني الخاص بصعوبة فهم المتعلم للنصوص العربية الأصيلة اتضح لنا أن 75٪ من أفراد العينة تقر بصعوبة فهم هذه النصوص ولاسيما النصوص الشعرية سواء كانت نصوصا تعليمية كألفية ابن مالك أو نصوصا شعرية أدبية وبالمرور إلى نتائج الجدول رقم 16 المتضمن في نتائجه أسباب صعوبة فهم النصوص العربية القديمة والتي قسمت إلى مايلي:

أ- صعوبة ألفاظها.

ب- غموضها

ج- طبيعة الأسلوب الموظف.

ويعود سبب هذه الصعوبة إلى غياب فهم النص المقروء وعدم وجود تفاعل مع نسقه العام فقد أرجع 61٪ من أفراد العينة سبب ذلك إلى صعوبة الألفاظ وغموضها، وهذا ما يجعلنا في مقابلة مباشرة مع لسانيات الجملة ولسانيات النص لفهم ضرورة التكامل فيما بينهما أملا في قراءة جديدة ويسيرة لهذا التراث، وخاصة إذا عرفنا أن العرب قد تفطنوا قديما إلى المجال الذي تعبر عنه كل مجموعة من الأفراد« فأنشؤوا بناء على ذلك رسائل دلالية متنوعة، ثم صنفوا معاجم متخصصة في هذا المجال أما مسائل الترادف والأضداد والمشترك ونحوها فقد عنوا بها منذ بدؤوا بتدوين لغتهم ودرسها، ولهم في هذا الصدد كتب كثيرة. وكذلك طرق العرب قضايا دلالية كالعلاقة بين الدال والمدلول، والحقيقة والمجاز، والمهمل والمستعمل ونحو ذلك»[1]. ومن أهم الجهود العربية القديمة التي تستوقفنا في هذا المقام مساهمات كل من الجاحظ في تأسيس دلالة عربية وإسهامات الجرجاني في إنجاز نظرية دلالية، فقد شكلت الخلفية الفكرية للجاحظ منطلقا أساسيا في رؤيته لمفهوم هذا العلم ، فالمساهمة الأدبية والبلاغية للمعتزلة كانت انطلاقا من نظرتهم العقلية الدينية الشاملة ويعد الجاحظ وهو عمرو بن بحر بن محبوب(775هـ- 868هـ) أحد تلامذة النظام المعتزلي، الذي جعله يعتمد الطريقة الاستدلالية في نهجه العقلاني« فهي تقوم على محور أساسي لديه هو التمييز بين الظاهر والباطن، بحيث يمكننا

[1]- أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، ص283.

اعتبار هذا المحور مفتاح نصوصه، ففي رأي الجاحظ للأمور حكمان: حكم ظاهر للحواس وحكم باطل للعقول، والعقل هو الحجة»[1]. إذا أراد الطالب أن يعود إلى مفهوم الدلالة عند الجاحظ فعليه أن ينطلق من الأساس النظري والفكري الدلالي في كتاب الحيوان فسيلحظ أن منهجيته في التعامل مع تلك النصوص تعتمد أساسا على التمييز بين الظاهر والباطن مما يجعل الطالب يفرق في هذه النصوص بين التعبير والمضمون وما شدنا أكثر عند الجاحظ هو انتباهه إلى المتلقي وتأويله للنص وهي فكرة جاءت بعد الحداثة ومابعد البنوية بمفهومها الغربي الحديث والمعاصر الذي تجلت فيه نظريات القراءة وظهر ما يسمى بالقارئ المثالي والقارئ النفاذ ويتقاطع ذلك أيضا مع الاتجاه النقدي الحداثي المعروف بالهيرمينوطيقا وهي فن التأويل والتفسير .

والظاهر أن فكرة الجاحظ في الدلالة انطلقت في بنائها وممارستها من بنية منهجية ولا يمكن القول إن نظريته تحكمت فيها نرجسيته في إطار الفكر الاعتزالي والمدى الجدلي الكلامي الذي ارتبط به ، فنصوص الجاحظ كلها تتسم بالموضوعية في معالجة الوقائع والأحداث وما تحمله من أحكام رغم ما كان يحمله العصر العباسي من تناقضات جعلت الجاحظ يتموضع في صفوف المدافعين عن العنصر العربي الأصيل فقد بلور فلسفة عربية فريدة، حيث أن الدلالة لم يكف خلال مسايرتها التاريخية الالتحام بالعقلانية.

أما مساهمة الجرجاني في إنجاز نظرية دلالية، تأثرا بفلسفة الفارابي الذي ترك حركة فلسفية وفكرية لا تزال متأججة في الفكر العربي الواعي إلى يومنا هذا، وذلك باعتماده على علم المنطق بالنسبة للمقولات ليقابل ذلك اعتماد اللغة على علم النحو لتقديم المفاهيم والقواعد والأطر العقلية التي تنظم الأداء اللغوي ، فالنموذج المنطقي يأخذ من الرياضيات انطلاقا من اعتبارها جهازا لغويا، وهذا يبرر اعتمادنا في نتائج الجدول رقم 04 الخاص بمستوى المتعلم في الرياضيات قبل الجامعة، والقصد من ذلك التنويه إلى أن التكوين الرياضي مهم جدا في فهم قضايا اللغة وأن تحصيل ذلك لا يكون إلا في المستويات الأولى من التعليم، فالقواعد النحوية والقواعد الرياضية لا تحصل عند المتعلم

[1]- سامي سويدان: من أجل مشروع علم دلالة عربي، اللغة العربية وأسئلة التطور الذاتي والمستقبل، ص233.

إلا في المراحل الأولى لأن تحصيلها سابق لما يأتي من محتويات تعليمية تبنى على أساسها، فاللسانيات بمفهومها الرياضي الحاسوبي لا تتحقق عند المتعلم في غياب هذه المعطيات الرياضية، ومهما حاول أفراد العينة أن يقدموا إجابات إيجابية حول معرفتهم لهذا العلم إلا أن الواقع يشهد من خلال كشوف النقاط الخاصة بالبكالوريا الموجودة في الملف البيداغوجي للطالب أن علامات الرياضيات هي الأدنى عند السواد الأعظم من الطلبة وهذا ما يكلفهم مشقة عدم فهم الكثير من القضايا اللغوية الدقيقة التي تحتاج إلى إعمال العقل و تنشيط بصيرة الاستنباط.

ولم يكن غريبا إذن أن يشكل هذا النشاط الفلسفي الفكري العلمي المتداخل والمتفاعل الشرط الملائم لقيام نظرية دلالية مكتملة ذات أساس علمي متين تنجز ما كان الجاحظ قد بدأه وأكمله بعده عبد القاهر الجرجاني« في الحقيقة تبدو لنا النظرية الدلالية التي قادها الجرجاني ومارسها في تطبيقاته إنجازا معرفيا مهما يوجد في الإرث الفكري والدلالي للجاحظ أسسه الأولى» [1]. وينصح الطلبة بالعودة إلى كتاب دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة حيث يجد فيه الطابع الجدلي الحجاجي القوي الذي يفرق فيه بين مفهومين (الظاهر– الباطن) هما الأقرب إلى المفهومين اللسانيين الحديثين:« البنية السطحية والبنية العميقة بالمفهوم التوليدي التحويلي لا المفهوم الوظيفي جاعلا توقفهم عند الظاهري أساسا للخطأ الذي يقعون فيه ذاهبا في التأويل واستعمال القياس على طريقة المتكلمين مستندا إلى علوم اللغة ومتخذا الإعجاز القرآني مربعه ومستعينا بالجاحظ في أحايين كثيرة» [2]. وهكذا تتضح دعوة الجرجاني القارئ إلى أن يعمل عقله في علة الإعجاز القرآني ولطائفه« وأن يبحث عن ذلك كله ويستقصي النظر في جميعه، ويتتبعه شيئا فشيئا ويستقصيه بابا فبابا، حتى يعرف كل شاهد منه ، ودليله وبعلمه وبتفسيره وتأويله» [3]. وهي دعوة إلى إعمال العقل والتعمق أكثر في تفسير القرآن الكريم ومن الأفكار التي راودتنا تأثرا بذلك: لماذا لا نعتمد على اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية في تفسير القرآن الكريم حسبما يقتضيه السياق والمقام الوصفي الإيحائي في الآيات وسور

1– سامي سويدان: من أجل مشروع علم دلالة عربي، اللغة العربية وأسئلة التطور الذاتي والمستقبل: ص242.

2– المرجع نفسه: ص242.

3– عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص23.

القرآن، فمفهوم الرؤيا في المنام تتعدد مفاهيمه ومدلولاته في سورة يوسف فهي العلم بالشيء قبل وقوعه كما أنها مرتبة اجتماعية فالإحاطية بها تعني التبجيل والسيادة والقيادة كما تحقق ذلك ليوسف عليه السلام في قيادة وتسيير شؤون مصر نحو الرخاء والازدهار.

الفصل الثاني

النظرية اللغوية العربية ومستلزمات تحليل المعاني

1- النظرية اللغوية العربية:

شكلت العلوم العربية القديمة منطلقا أساسيا في تطور علم الدلالة وخاصة تلك البحوث التي استفادت من تفاسير القرآن الكريم وتدرجها في تحديد المعاني ، واتسعت تلك الدراسات بعد اطلاعها على الجهود اللغوية الغربية في ميدان الدلالة ،إذ تناول علي عبد الواحد وافي هذا العلم في جانبه التطوري محددا ظواهر التطور الدلالي وخواصه ومناهجه وعوامله جاعله متصلا بوظائف الكلمات وتركيب الجمل وتحقيق الأساليب بيسر وبساطة وفق قوانين صارمة رافضا أن تكون الجهود الفردية عاملا أساسيا في تطوره [1]. وقد التزم هذا الدارس بنظرية محددة ، وازن فيها بين اللغة الفصيحة والعاميات العربية المعاصرة ،كما اعتمد على الآراء الشائعة عند اللسانيين الغربيين في نهاية القرن التاسع عشر وفي مطلع القرن العشرين ،كما تناول محمود السّعران في كتابه علم اللغة موضوع الدلالة معرجا على آراء العلماء غير اللسانيين الذين عالجوا الدلالة كل حسب تخصصه مما أدى إلى اختلاف المناهج واضطرابها وقدم تفصيلات حول المدارس الغربية التي عالجت الدلالة (المدرسة الاجتماعية السويسرية الفرنسية ، والمدرسة السلوكية والمدرسة الاجتماعية الانجليزية).

كما حدّد الأستاذ عبد الرحمن حاج صالح النظرية اللغوية ومستلزمات تحليل المعاني من خلال " التمييز بين اللفظ والمعنى و لقد سبق أن أشرنا إلى أنّ للجملة بنيتين : إحداهما تختص بمستوى الخطاب وإفادة المعاني communicationnal level والأخرى تدخل في مستوى اللفظ والصياغة اللفظية في ذاتها grammatical level وهذا التمييز الحاسم قد لا يراعيه أكثر من يهتم بالتحليل اللغوي إلاّ فيما ندر" [2] .

ويحيلنا الجدول رقم 17 من الفصل الأول في الباب الثاني الخاص بكيفية تعامل المتعلم مع الكلمات الغامضة وقد حددت احتمالات الإجابة وفق ما يلي :

[1] – علي عبد الواحد وافي : علم اللغة. ص 218.

[2] – عبد الرحمن حاج صالح. بحوث ودراسات في اللسانيات العربية.. ص 91.

أ-نسأل الأستاذ.

ب-نعود إلى القاموس.

ج-توظف الكلمات في سياقات أخرى.

د-تربط الكلمات باستعمالاتها الأخرى.

ويتضح أن العودة إلى الأستاذ لمعرفة دلالة الألفاظ الغامضة قد شكّلت نسبة الإجابة الأعلى 55% من أفراد العينة وهذا ما يدل على غياب مستلزمات تحليل المعاني عند المتعلم ، فاللغة بصفتها أداة للتبليغ والإفادة كما لألفاظها دلالة ولفظ منتظم لأن " معالجة اللغة من حيث المعاني تخضع لقوانين هي أقرب للمنطق الطبيعي أما اللفظ في ذاته كصورة فهو يخضع لنظام آخر هو النظام الوضعي الداخلي للغة"[1]. ويبقى المتعلم رهين استعمال وترديد كلمات دون معرفة معانيها أو دون إدراك دقيق لهذه المعاني، وقد سعت الدراسات العربية إلى تحديد الدلالة من خلال المعنى الاجتماعي لها الذي يعنى بتتبع الجملة " أو قل الحدث الكلامي أو ما يحيط به من مجريات" [2]. وهذا ما ذهب إليه تمام حسان متأثرا بنظرية (فيرث) الذي يمثّل المدرسة الاجتماعية الانجليزية وقد اعتمد محمود السعران على نفس المنحى حيث يقول " وهكذا فالأستاذ فيرث يرى أنّ الوصول إلى معنى أي نص لغوي يستلزم:

1-أن يحلل النص اللغوي المستويات اللغوية المختلفة (الصوتية والفونولوجية والمورفولوجية، والنظمية، والمعجمية).

2-أن يبين "سياق الحال:المجاريات context of situation " شخصية المتكلم، شخصية السامع، جميع الظروف المحيطة بالكلام...الخ.

3-أن يبيّن نوع الوظيفة الكلامية ، تمن إغراء...الخ.

4-وأخيرا يذكر الأثر الذي يتركه الكلام "ضحك ، تصديق ، سخرية...الخ.

---

[1] - عبد الرحمن حاج صالح. بحوث ودراسات في اللسانيات العربية. ص91.

[2] -تمام حسان. مناهج البحث. ص 258.

ويعقب على ذلك بقوله "إنّ الدراسة الاجتماعية للدلالة تبعد بطبيعتها عن الثنائية التقليدية ؛ ثنائية الروح والجسد ، أو الكلمة والمضمون إنّما تعد الكلام نوعا من السلوك الاجتماعي ذا علاقة بعناصر أخرى غير لغوية " [1].

وقد كان تمام حسان حريصا على دراسة المستويات اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية وفق نظام يدرس المعنى الوظيفي ويبحث عن وحداته التجريدية التقسيمية ، وطوّر فكرته في كتابه اللغة العربية مبناها ومعناها حيث طبق النظرية الدلالية الوصفية على العربية الفصيحة وبيّن أنّ المعنى الدلالي يرتكز على المعنى المقامي والمعنى المقالي، وأنّ المعنى المقالي مكون من ظروف أداء المقال ، وهي التي تشتمل على القرائن الحالية : وكل ذلك يسمى المقام ، أما المعنى المقالي فهو مكون من المعنى الوظيفي زائد المعنى المعجمي ، وهو يشتمل على القرائن المقالية أينما وجدت. [2] وقد اتجه عبد الرحمن حاج صالح نحو حوسبة المعنى المعجمي العربي انطلاقا من مجموعة المواصفات للوصول إلى تنظيمه وفق ما يلي :

"1-فيما يخص المواصفات العامة لقاعدة المعطيات ومكوناته : ضرورة الاعتماد على اللغة الحديثة بمعانيها المستحدثة "كل الباحثين ".

2-من ثمّ تحسين أن ينطلق من مجموعة نصوص " حديثة " تعتمد كمدونة على غرار ما قام به بعض الباحثين الغربيين.

3- ضخامة البيانات المعجمية والنظر في المشاكل التي تطرحها هذه الضخامة.

4- الاكتفاء بالشائع والمتواتر من المفردات " اجتناب الغريب غير المعروف عند الجميع".

5-ضرورة التصنيف الدقيق للمفردات تصنيفا من حيث اللفظ " الفصائل النحوية " ومن حيث الدلالة " أجناس المعاني".

6-طرح مشكل المداخل : ترتيب المفردات أبجدي محض ، أو جذري-أبجدي ثمّ تحديد خصائصها.

---

[1] -محمود السعران. علم اللغة. ص 285.

[2] - تمام حسان. اللغة العربية مبناها ومعناها. ص 339.

7- الاعتماد على مجموعة من القواعد للترتيب والتصنيف والتوليد"[1].

وتحدّد الدلالة بلا تجريد ولا تقسيم ، فقد عدّها تمام حسان نظاما من أنظمة اللغة كالمعجم الذي اعتبره قائمة " وإذا لم يكن المعجم، كما رأينا نظاما من أنظمة اللغة ؛ لأنه لا تتوافر له مقومات النظام ، فلا بد أن يكون منهج المعجم متجها إلى دراسة قائمة من الكلمات تشتمل على جميع ما يستعمله المعجم اللغوي من مفردات "[2].

وتتوزع النماذج العربية الحديثة في ميدان علم الدلالة بين كتب تعريفية تسعى لأن تكون مداخل تعرّف ببعض جوانب الدلالة باعتبارها فرعا من اللسانيات الحديثة " وضمن ذلك تتناول بعض الظواهر الدلالية في اللغة العربية ولكن بكيفية عارضة ودون اختيارات منهجية واصفة ، ودراسات تتناول الدلالة عند القدماء وتريد التأريخ لها وأخيرا دراسات أكثر قلة وندرة ، تطمح إلى معالجة جادة لظواهر الدلالة ضمن مشروع متكامل يروم بناء أوصاف نحوية جديدة للغة العربية بتمثل جاد وواع لمكتسبات اللسانيات المعاصرة في صورها الأكثر تطورا ودقة "[3].

وإذا كان البحث الدلالي قد قطع أشواطا مهمة في الدرس اللغوي الغربي ، فإن المكتبة العربية ما تزال فقيرة في هذا الميدان. فالمنتوج المعرفي الدلالي العربي جد قليل ، ويتسم عادة بغياب التصور النظري والمنهجي الواضح ، فالجهود العربية والمغربية خاصة أثبتت فشل التجربة القصيرة للسانيات العربية وذلك لغياب نظرية منهجية دقيقة وما زال هذا الاحتمال قائما وخاصة في ميدان البحث الدلالي.

وحتى الدراسات العربية الحديثة والمعاصرة في المجال الدلالي تناولت القضايا الدلالية عند الأصوليين أو عند المتكلمين أو البلاغيين أو النقاد، دون الاهتمام بطبيعة التصورات الدلالية التي قد يشترك فيها هؤلاء جميعا إلى هذا الحد أو ذاك ، وسعت هذه الدراسات إلى تحديد وبلورة تصورات القدماء للمعنى وبعد ذلك تأريخا للتصورات الدلالية عند القدماء من العرب في إطار المساهمة في " بناء نظرية تؤرخ

[1] – عبد الرحمن حاج صالح. بحوث ودراسات في اللسانيات العربية. ص98-99.

[2] –تمام حسان. اللغة العربية مبناها ومعناها. ص 314.

[3] – محمد غاليم :" عن البحث الدلالي العربي " ندوة تطور اللسانيات في الأقطار العربية . دار الغرب الإسلامي . الرباط .المغرب.1987.ص111.

للفكر اللغوي العربي ، بعيدا عن الإسقاطات الظرفية بتبني منهجية المحاور... والنفاذ إلى الأفكار الدالة في الفكر اللغوي ، والمبادئ الموجهة للبحث في اللغة عند العربي "[1].

وإذا أردنا وضع البحث الدلالي العربي على أسس نظرية ومنهجية واضحة فيجب أن يتحقق ذلك وفق مسارين مستوى التركيب الدلالي والخصائص الدلالية في اللغة العربية ومستوى الدلالة المعجمية بما فيها من الأوليات الدلالية التي تقوم عليها بنية المفردات في المعجم العربي . وقد قدمت الصوتيات حديثا وعلم الأصوات قديما دورا أساسيا في ترشيد المجال الدلالي ، فجهود الخليل الصوتية كان لها أثر في علم القراءات ومالها من أثر في تفسير معاني القرآن الكريم، أما العرب المعاصرون فقد تأثروا بالدلالة الصورية والنحو المعرفي ، والدلالة التصورية ويظهر ذلك عند محمد غاليم في مقاله " بعض مهام اللسانيات في السياق المعرفي و"هي أطر مهما كانت الاختلافات بينها تتفق كلها في أن الدلالة نسق توليدي مستقل بخصائصه التأليفية ، ولا يقوم على وحدات تركيبية كالمركبات الاسمية والفعلية ،إنما يمتلك أولياته الدلالية ومبادئه الذاتية الخاصة " [2]. وتنظر النظرية الدلالية التصورية إلى المعنى باعتباره تمثيلات ذهنية مبنية في صورة تنظيم معرفي " فالبنية التصورية ليست جزءا من اللغة في حد ذاتها وإنما هي جزء من الفكر. إنها المحل الذي يتم فيه فهم الأقوال اللغوية في سياقاتها ، بما في ذلك الاعتبارات الذريعية"[3]. والمعرفة الموسوعية، إنها البنية التي ينبنى عليها التفكير والتخطيط وهنا تتجلى القيمة التعليمية للنظرية الدلالية العربية وتحليل المعاني فيها ، فالنقاش التعليمي الدائر بين الأستاذ والطالب في المحاضرة والتطبيق يجب أن يعزز بتطبيقات كتابية ينجزها الطالب داخل قاعة الدرس لتقرأ وتصحح من لدن الأستاذ ، ويناقشها الطلبة جماعيا بعد سماعها ، فمن شأن ذلك أن يعوّد المتعلم على مهارة التفكير اللغوي انطلاقا من تحصيل معارف الدرس الجديد ومقابلتها ومطابقتها بالكنز اللغوي المحصل فيما سبق لتظهر عبقرية الطالب في كيفية الربط بين المعاني الجديدة والمعاني القديمة

[1] – عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية. ص34.

[2] –محمد غاليم: بعض مهام اللسانيات في السياق المعرفي " مجلة فكر ونقد. ص 71.

[3] – محمد غاليم: بعض مهام اللسانيات في السياق المعرفي " مجلة فكر ونقد. ص71.

وهل تحققت عنده النقلة النوعية على سلم المعرفة ، ولا يتحقق هذا الهدف إلاّ في ظلّ جو تنافسي بين المتعلمين ، والانتقال بالمحتوى التعليمي من العناصر المقدمة مباشرة إلى عرض الدرس على شكل إشكالية ينقسم فيها الطلبة المتعلمون إلى تيارين حسب محصلتهم المعرفية السابقة وقد نجد طرفا ثالثا يجمع بين النقيضين ليتبوأ مقعد المتوسط في معالجته لقضايا هذه الإشكالية إنما حرقة معرفية ما إن تسكن روح الفتى إلاّ وانطلق بخطى وئيدة واضعا فكره وقدمه على طريق الباحث الجاد الذي ينشد عيش الفكرة ويستأنس بوهجها رافضا براثن الذاتية والانطوائية التي تنظر إلى العلم على أنه سعي لحاجة مادية أو ضمان لمستقبل وهكذا يسكن الخواء قلب المتعلم وتنطفئ حرقة العلم في فؤاده ، والعود إلى الفكرة الأولى أقرب إلى الموضوعية وفيها صلاح لعلوم العربية ومتعلميها.

2-بنية الكلمة الدلالية بين التراث العربي واللسانيات الحديثة:

لقد أكّد الأصوليون والفلاسفة أن وضع الألفاظ والكلمات منوط بما يحتاجه الناس من ضرورة ، وما أرادوا التعبير عنه من محسوسها ومعقولها ، وكلّ هذا يؤسّس نظاما محدّدا في اللسان ثمّ يجعل الألفاظ ألفاظا تعمّ أشياء كثيرة فتحدث الألفاظ المشتركة ، وممّا يجعل من الألفاظ ألفاظا مختلفة أيضا ولكنها تدلّ على معاني واحدة أو متقاربة ، فتحدث الألفاظ المترادفة " ولا ينحصر هذا التوافق بين الألفاظ المفردة ، وإنّما يعمّ الألفاظ المركبة أيضا فيكون التركيب اللفظي ملائما للتركيب المعنوي ، وإنّما دعا بعضهم إلى التّحرّي مما يجعل ترتيب الألفاظ مساويا لترتيب المعاني في النفس" [1]، وهنا تتداخل الحقيقة مع المجاز ويوحي ذلك بفكرة التوحد بين اللفظ والمعنى ، وقد وقع جدل كبير بين الأصوليين والبيانيين والفلاسفة في تحديد طبيعة العلاقة بين اللفظ والمعنى والحقيقة والمجاز ويشبّه ابن جنّي تلك العلاقة لتحصين الوعاء وإصلاحه وتزكيته والقصد هنا المضمون. فكأنّ العرب " إنّما تحلّي ألفاظها وتدبجها وتشيها وتزخرفها عناية بالمعاني التي وراءها وتواصلا إلى إدراك مطالبها " [2]، ويحدّد عبد الحميد عبد

[1] -أبو نصر الفارابي، كتاب الحروف. تحقيق محسن مهدي ، دار المشرق، بيروت، لبنان. 1970.ص140-141.

[2] -أبو الفتح عثمان ابن جني. الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان ، ط2، د/ت. ج1. ص217.

الواحد مفهوم اللفظ بقوله :"ما يتلفظ به وهو الأصوات المنطوقة أو الحروف المقطعة ، واللفظ على حدّ ما أثبته علماء اللغة ينقسم إلى مهمل ومستعمل. والمهمل هو ما لم ينطقه الناطق سواء لاستحالة نطقه أو لعدم صحة استعماله.والمستعمل هو ما كان موضوعا لمعنى" [1]. وهو مصطلح يساير الاستعمال المادّي الصّرف لجهاز النطق أو ما يطلق عليه بعلم الأصوات النطقي وما يهتم به من جوانب مادية متداخلة في العملية النطقية سواء في حركة الهواء الفيزيائية التي مصدرها الرئتين ثمّ تسري في أعضاء النطق وما تتقاطع معه في الأحياز والمخارج لإحداث التنوعات الصوتية على اختلافها وتغير أماكن نطقها.

وأمّا المعنى فهو " الصورة الذهنية الحاصلة في الذهن . وهي تقع في مقابل اللفظ أي مستفادة من اللفظ وطبعا لا مجال لهذه الاستفادة إلاّ في الوضع وهذا المعنى إن كان مستفادا من اللفظ المفرد فهو المعنى المفرد ، وإن كان مستفادا من اللفظ المركب فهو المعنى المركب" [2]، فالحديث عن اللفظ والمعنى وحدهما لا يكفي إذ لابد من الرّبط بينهما انطلاقا من عنصر ثالث وهو الوضع ، فالتعريف الشائع المتعلق بالكلمة يعتبرها :" لفظا مفردا دالاّ بالوضع و يصطلح عليه أهل العربية بقولهم:"تعيّين شيء للدلالة على شيء آخر" [3]، ويجد المتعلّم لعلوم اللغة إشكالا في طبيعة الوضع واستعمالات الكلمات لأنّه لا يسهم في وضع مدلولاتها بل أحيانا يبقى في حيرة من أمره وخاصّة حين يصادف بعض المصطلحات التي لا يعرف فيها إلاّ الشكل الصوتي دون المضمون ، فإذا عدنا إلى نتائج الجدول رقم 33 -من الفصل الأول في الباب الثاني- المتعلّق بطبيعة المصطلح الموظّف في اللسانيات الحاسوبية ، وحلّلنا احتمالات الإجابة المقدّمة والتي تمثّلت في ثلاثة آراء:

أ-المصطلحات العربية الأصيلة.

---

[1] -عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في التراث اللساني العربي ، مكتبة علاء الدين، صفاقس، تونس، ط1، 2000،ص370.

[2] - المرجع نفسه.ص370-371.

[3] - عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في التراث اللساني العربي. ص 371.

ب–المصطلحات الجديدة والمترجمة.

ج– المصطلحات الدخيلة والمعدّلة من قبل المجامع اللغوية.

نلحظ أنّ المتعلّم يجد صعوبة في الربط بين لفظي اللسانيات الحاسوبية ومضمونيهما ، وقد تحيله إلى فكرة الحاسوب والتعامل مع اللغة على أساس أنّها لعبة لأنّ بعض التمارين اللغوية تقدّم في البرامج التلفزية على شكل ألعاب ممّا جعلها تنتشر على شكل أقراص مضغوطة يستعملها المتعلمون ، وبالعودة إلى البرنامج التعليمي المقرّر على أفراد العينة نجد غياب مقياس اللسانيات الحاسوبية الذي لا نجده إلاّ في مستويات مابعد التدرج (مرحلة الماجستير) في الجامعة الجزائرية أو في مرحلة الماستر في النظام الجامعي الجديد وهذا ما جعل إجابات أفراد العينة عشوائية والأكثر من ذلك أنّها انحازت إلى المصطلحات العربية الأصيلة بنسبة 53% مع العلم أنّ المصطلحات الجديدة والمترجمة هي الأكثر استعمالا في المجال الحاسوبي العربي وهي مصطلحات لم يكن الوضع الاستعمالي اللغوي العربي طرفا فيها بل بقي رهين ترجمات لم تع بحق مضمون المصطلح في لغة المنطق فكان التوظيف والاستعمال غير منسجم مع اللغة الهدف أي المترجم إليها وهي اللغة العربية ، فكيف نحاسب طالب اللغة والأدب العربي عن أخطاء لازال الباحثون والأساتذة يقعون فيها ، إنّ نقلة نوعية في المجال التعليمي الجامعي هي القادرة على أجرأة هذه المصطلحات وتوحيد مجالها الدلالي وتحديد استعمالها العلمي الوظيفي عند المتعلم حتّى لا يقع في اللبس والنفور، ومن خلال اطلاعنا على استمارة الرغبات الخاصة بطلبة السنة الأولى نظام جديد لغة عربية وآدابها، وجدنا أنّ معظم الطلبة 90% يختارون الشعبة الأدبية و10 % يختارون الشعبة اللسانية ، ممّا جعل الإدارة وأساتذة اللغة العربية واللسانيات يحاولون دعوة الطلبة الخائفين من هذا التخصص إلى اختياره وتبرير ذلك من خلال إثراء فوائد العلم الجديد وبيان مدى أهميته في المجال العلمي والمهني ، والسبب الرّئيس في هذا النفور طبيعة المصطلحات الموظفة في اللسانيات وابتعاد المتعلّم عن استعمالها وتداولها.

ونجد في أنواع الدلالة ربطا موضوعيا في تقاطع علوم اللغة مع المنطق ، ولا ينفذ المتعلم إلى عمق دلالة الكلمة وبنيتها المعنوية إلاّ إذا عرف أنّ الدلالة نوعان لفظية وغير لفظية ، فإذا كان الدّال لفظا فهي لفظية وإذا كان غير لفظي فهي غير لفظية ، لكنّهما يجتمعان في أقسام الدلالة وهي ثلاثة (العقلية والطبيعية والوضعية):"فأمّا الدلالة العقلية فهي دلالة يعدّ العقل فيها بين الدّال والمدلول رابطة ذاتية استلزامية لتحقّق كلّ من الدّال والمدلول"[1] ،كعلاقة العلّة بالمعلول والسبب بالمسبّب ، وأمّا الدلالة الطبيعية فهي ما توحي طبائع الأشياء، ويعيدنا هذا إلى الأشياء الموجودة في علاقة الدّال بالمدلول ، فالشائع حديثا في اللسانيات أنّها اعتباطية وجعلها بعض العرب قديما طبيعية مثل صهيل الفرس ، وخرير المياه ، أمّا الدلالة الوضعية فهي علاقة التواطؤ بين الدّال والمدلول ، وقد تنشطر هذه الأقسام إلى دلالات أخرى كدلالة المطابقة ودلالة التضمّن ودلالة الالتزام ، ويجمع الزركشي صورة هذه الدلالات الثلاث في اجتماعها في اللفظ " عشرة " إذ هي "تدلّ على كمال الإفراد مطابقة وعلى الخمسة تضمنا وعلى الزوجية التزاما"[2].

كما أنّ بنية الكلمة دلاليا يمكن أن تقسم حسب ما ذهب إليه ابن جنّي في خصائصه إلى لفظية وصناعية ومعنوية ، فالأولى هي المادة الخام في كل الأفعال بل في كل الكلمات والقصد هنا الحروف الأصول التي تبنى عليها الكلمة. وأمّا الدلالة الثانية – الصناعية –" فهي متعلقة ببنية الكلمة أو بصياغتها ذلك أنّ بنية الكلمة تتضمن معاني إضافية بالنسبة إلى المعنى العام المشترك الذي توحي به الحروف الأصول. وهذه المعاني الإضافية أو الطارئة هي من نوع الفاعلية والمفعولية والآلية"[3]، ولا تتضمن بنية الكلمة المعاني اللغوية فقط ، بل تتعداها إلى دلالة الزمن في الفعل مثلا ممّا يجعله معلوما لدى السامع.

---

[1] – عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في التراث اللساني العربي. ص383.

[2] – الزركشي. البحر المحيط في أصول الفقه، تحقيق الشيخ عبد القادر عبدالله العاني، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، الكويت ، ط 2،1992، ج2، ص 37.

[3] –عبد الحميد عبد الواحد. الكلمة في التراث اللساني العربي.ص387.

والدلالة المعنوية حسب ما ذهب إليه ابن جنّي " هي دلالة المعنى على الفاعل ، ذلك أنّ الفعل لابد له من فاعل ، ففاعل ضرب مثلا يصلح أن يكون كلّ مذكر يصحّ منه الفعل مجملا غير منفصل ، وليس الضرب بأحد الفاعلين ولا غيرهم خصوص ليس له بصاحبه كما يخصّ بالضّرب دون غيره من الأحداث وبالماضي دون غيره من الأبنية"[1].

ويتّضح ممّا سبق أنّ التراث العربي اللغوي تعامل مع علم الدلالة بعمق ودقة وأنّ المفاهيم التي سبق ذكرها يمكن اعتمادها كزاد لغوي يحملها الطالب في ذخيرته مرتكزا عليها في قراءة كل ما جدّ من بحوث وترجمات حديثة فتكون القراءة لهذا الوافد الجديد مبنية على رأيه مسبقة بأبجديات هذا العلم من المعين العربي الأصيل على أنّ لا يكون حكمنا على هذا العلم الغربي الوافد انطلاقا من الأحكام المعيارية المحصّلة في التراث وإنّما وفق استقلالية فكرية تقوم على المقارنة الموضوعية التي تبعد فكرة الانتماء جانبا ، فيكون البقاء فيها للأقدر على الإقناع والصمود أمام الإشكالات اللغوية الراهنة.

وإذا عرضنا رأي صابر الحباشة في كتابه قضايا الفكر اللساني في النحو والدلالة واللسانيات حينما قارن صور المعاني بين أوستين والجرجاني منطلقا من الفكرة الآتية " اللغة هي الملكة التي يتخاصم على أبوابها الباحث اللساني وعالم الأنثروبولوجيا والفيلسوف والمنطقي والبلاغي والفقيه اللغوي والنحوي وغيرهم ، ولكنها تتأبّى عليهم جميعا فلا يتيسر للفذّ منهم إلاّ المسك ببعض مفاتيحها وتظلّ سائر أبوابها مرتجّة حتّى يلجها من اقتبس من وهجها وعنفوانها نارا تضيء عتمات الفكر"[2]، فاللساني الموضوعي حتّى وإن كان عربيا مسلما يجب عليه أن لاينحاز لطرف على آخر فلا يقف مع الجرجاني ضدّ أوستين إلاّ بالحجّة الدامغة والرأي الراجح ، ولنا في حادثة سيبويه حين حكم لغيره من العرب المثال الأوفى في هذا المقام ، وقد جاءت هذه الدراسة انطلاقا من مرجعيتين إحداهما عربية قديمة ولكنها كثيرا ما تعود لجدّة آرائها وطرافتها المتمثلة في عبد القاهرالجرجاني ، والأخرى غربية إليها — مع

[1] –ابن جني، الخصائص، ج3، ص 99.

[2] – صابر الحباشة . من قضايا الفكر اللساني في النحو والدلالة واللسانية، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، سوريا ، ط1، 2009، ص 35.

غيرها– يعود إليها فضل إنشاء التداولية* (pragmatique) التي شكّلت منعطفا حاسما في الدراسات اللسانية كما مثلت مسلكا حيويا بالنسبة إلى المباحث الدلالية ، ونقصد بهذه المرجعية جون لا نغشو أوستين (john langshon austin) ت. 1961 م فكيف تناول الرجلان التشبيه كل من زاوية نظره ؟ وهي مقابلة بين الفلسفة والبلاغة وبين اللغة وقدرتها التعبيرية والفكر وعبقريته في التنظير، فقد تناول أوستين التشبيه من حيث طاقته التخييلية لا الإيحالية " فهو أداة لا تفيد التطابق الواقعي بين المشبّه والمشبّه به كما لا تدعو إلى تمثّل ذلك التطابق والإقرار به وإنّما توحي بما قصد إليه المتكلم من إثبات الانزعاج أو انعدام الراحة ممّا هو مشترك بين المشبّه والمشبّه به والعلم بهذه الدلالة المقصودة هو مشترك بين المتكلم والمتقبل "[1]، فأداة التشبيه هنا تسير في المسار نفسه من حيث إثبات التقريب والتمثيل ونفي المطابقة والواقعية العينية فهو لا يتخذ أمثلة أدبية ولا نماذج فنية من الكلام مختبرا يشتغل عليه بل انصرف إلى جمل عادية لا مسحة جمالية فيها أو استعمالات فلسفية جافة والقصد عنده في استبعاد المعطى البلاغي ضروري ليستقيم المنحى ، فهو يتناول مبحث الإيهام بين قطبي اللغة والفلسفة دون النظر إلى الفن معلقا على ذلك بقوله: " لا يمكن أن نسيء استعمال اللغة العادية دون أن ندفع الحساب"[2].

وقد وقف مساويا في مسألة الإيهام بين الإيهام اللغوي الناجم عن سوء استعمال اللغة والإيهام البصري الناتج عن الخدع البصرية كرؤيتنا مثلا للعصا المغموسة في الماء ، فالجزء المغمور نراه كأنّه مطويّ ، ويحيلنا ذلك إلى مفهومي التفسير والتأويل .

ويمكن تحديد المفهومين انطلاقا من وجهة نظر لسانية ، أن التفسير هو التعامل مع الواجهة المباشرة للغة شكلها وبنيتها الظاهرة ، بما في ذلك البنية السطحية فيعتمد المفسّر على المعطيات اللغوية

*– لقد نشأت التداولية ووجدت في أحضان الفلسفة وترعرعت في كنف اللسانيات وهاهي تشبّ وتحيى بين النقد ونقد النقد ومآثر الأدب.

[1]– صابر الحباشة . من قضايا الفكر اللساني في النحو والدلالة واللسانية. ص 37.

[2]– J-L.Austin , le langage de la perception , traduit par P.Gochet, libraire Armant colin, paris, 1971, p 61.

المباشرة ، أما التأويل فهو الغوص باللغة في صميم البنية العميقة وقراءة المعاني في ضوء معطيات وملابسات نفسية واجتماعية مرتبطة بالسياق الثقافي والاجتماعي والنفسي واللغوي ، ويحدّد أوستين ذلك بقوله " أنّ الإيهام واقع في اللغة عند سوء استخدامها ولا يبرئ الفلاسفة من سوء الاستخدام هذا فبين ألفاظا تستوي عندهم أو عند بعضهم على وجه التحقيق ، والحال أنّها غير متماثلة" [1] ، وهو بذلك يقرّ أنّ بعض العبارات تبدو عنده متجاورة وعند غيره غير متماثلة فهو يقرّ بوجود سمات مشتركة بين تلك التعابير ، فاشتراك الماء والبنزين في صفة الشفافية لا يؤدّي بالقول إلى التماثل بينهما فالمظهر المشترك هو تقرير بصري لا يمكن أن يصل بنا إلى الخلط والالتباس بينهما ، فالتماثل يبنى على أساس شحنات معنوية ذات صفات متشابهة، ولكي يكون الاتصال بين الشيئين يجب أن يكون الشيئان متفرقين وإلاّ لما عددنا ذلك اتّصالا.

وأما عبد القاهر الجرجاني فقد تجاوز إشكال أوستين وذلك من خلال دراسته البلاغية التي تمكن فيها من عقد علاقات تراتبية بين أمثلة التشبيه التي درسها فهو يقول "واعلم أن ليس شيئا أبين ولا أوضح وأحرى أن يكشف الشبه بين متأمله في صحة ما قلناه من التشبيه فإنّك تقول : زيد كالأسد أو شبيه بالأسد فيكون تشبيها أيضا.إلاّ أنّك ترى بينه وبين الأول بونا بعيدا لأنّك ترى له صورة خاصّة وتجدك قد فخّمت المعنى وزدت فيه بأن أفدت أنّه من الشجاعة وشدّة البطش أنّ قلبه لا يخامره الذعر ولا يدخله الروع ، بحيث يتوهم أنّه الأسد بعينه. ثمّ تقول لئن لقيته ليقينك منه الأسد ، فتجده قد أفاد هذه المبالغة ولكن في صورة أحسن وصفة أخص وذلك أنّك تجعله في " كأن" يتوهم أنه أسد وتجعله هاهنا يرى منه الأسد على القطع ، فيخرج الأمر على حدّ التوهم إلى حدّ اليقين ". [2] وينقلنا الجرجاني هنا إلى فكرة الحجاج والإقناع التي تشبه فكرة التداولية في الخطاب حيث يسعى المتكلم إلى إبراز معالم الإقناع في كلامه حتى يضمن تأثيره على المتلقي ، فهو يلجأ إلى المجاز والمبالغة لأنّ الحقيقة والصدق أقل إقناعا لأنّه عادة لا يمتلك ناصية الحجة العقلية الدامغة ويسعى عكس ذلك

[1] – صابر الحباشة ، من قضايا الفكر اللساني، ص 40.

2 –عبد القاهر الجرجاني.دلائل الإعجاز. ص 312.

ليزيد من قدرة الإقناع والإفهام على المتلقي ، فقد شاع في السّياق البلاغي العربي تشبيه الشجاع بالأسد وهو ليس كذلك ، فإذا أردنا عقلنة هذا التشبيه انطلاقا من مربّع عقلي صرف قد يؤدّي إلى نتائج عكسية ، فيمكن أن يكون الاشتراك بين المشبّه والمشبّه به هو الشجاعة ، ولكن بقية الصفات الموجودة في المشبّه به تتعارض وطبيعة المشبّه بل تنقص من قيمته وشأنه مثل صفة الحيوان في الأسد وهي مرفوضة أن يوصف بها الإنسان ، فالوسائل البلاغية تشتغل وفق تراتبية " فكلما كان استحصال المعنى أوفر وإثباته أيقن كانت الوسيلة البلاغية أرفع مرتبة " [1] فالتشابيه والاستعارات تقاس بمدى تأثيرها على نفس المتلقي ، فكما اختصّ النحو بالتعبير ، وامتازت البلاغة بالتصوير جمعت الدلالة بين الطرفين في عقد ناظم وفريد.

والظاهر أنّ الفرق بين الرجلين كان من منطلق الوجهة اللغوية إذ يشتغل الجرجاني على اللغة بمنظور النحو والبلاغة والمنطق، أما أوستين فقد اشتغل على اللغة منطقا وفلسفة دون غيرهما ، ويبدو أنّ القاسم المشترك بين الرجلين اعتمادهما على النطق وإن صحّ ما قال بعضهم فإنّ مرجعية المنطق عند أوستين إلى الفلسفة التحليلية الحديثة التي تجتهد في مواضيع ذات بعد فلسفي لغوي صرف ، وهذا ما جعل الوجهة التحليلية عند الرجلين مختلفة إذ يمكن أجرأة المفهوم الجرجاني في دراسة النصوص الفنّية واعتماد المنظور الأوستيني في دراسة النصوص غير الفنية وبذلك نصل إلى حدّ التكامل بين البلاغة والمنطق وفق منظور فلسفي لغوي، وتضعنا هذه المقاربة بين الجرجاني وأوستين إلى طبيعة العلاقة بين علم الدلالة العربي واللسانيات الغربية وكيفية استثمارها من أجل وضع أسس النظرية اللغوية العربية وما تتطلب من مستلزمات لتحليل المعاني ، فبالمر يقول:" كلنا يعرف في التطبيق ما المقصود بأنّ للكلمة معنى ، ومعرفة معنى الكلمة يعني أننا نستطيع أن نستخدمها على نحو دقيق. نستطيع أن نشرحها للآخرين عن طريق إعادة الصياغات أو عن طريق المترادفات. لكن هذا لا ينتج عنه وجود كيان هو المعنى أو مجموعة من الكيانات هي معنى الكلمات ، وأن تعني الكلمة شيئا فهذا شبيه –إلى

1- صابر الحباشة. من قضايا الفكر اللساني. ص44.

حد ما– بفكرة أنّ لافتة في الطريق تشير إلى مكان ما ".[1] ويظهر جليا من هذا القول أنّ المعنى يرتبط عادة بالوحدات المعجمية ، ويتسع أكثر للجملة والنص " وعليه فهو يعتبر دراسة مضمون كل الوحدات اللسانية مهما يكن نوعها في اللسان الطبيعي ولا تعتبر هذه الوحدات اللسانية وحدها الحاملة للمعنى ، وإنّما العلاقات النحوية تسهم بدورها في ذلك ". [2] وعليه نجد تنوعا في الدلالة وفق هذا المعنى فقد قسّم اللسانيون الدلالة إلى نوعين:

–الدلالة المعجمية المرتبطة بالكلمات المفردة.

– الدلالة البنوية المرتبطة بالتركيب.

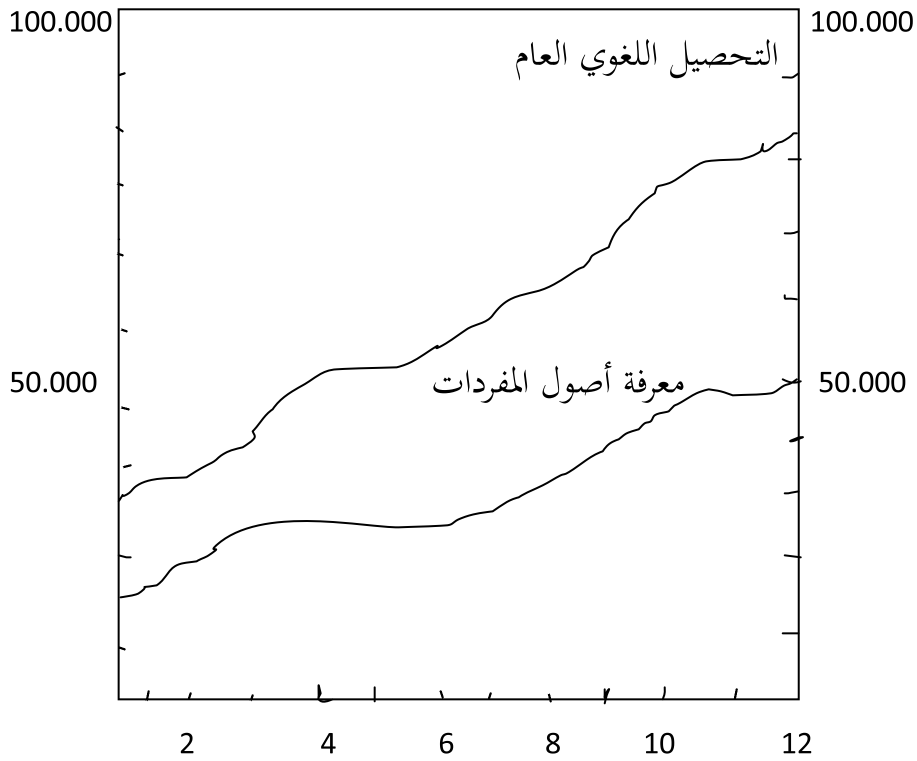
فالأولى تهتم بالمعنى في ارتباطه بالمعجم ، أما الثانية فتشمل العلاقات التركيبية داخل الجملة والنص.

لابد عند إجراء القياس ، التفريق بين معرفة أصول المفردات وبين معرفة مشتقاتها ، وقد أسفر الرائز الذي يعرف باسم واضعيه سيشور– ايكرسن seashore-eckerson عن رسم بياني يمثل زيادة الحصيلة اللغوية في سنوات الدراسة ، ابتداء من السنة الأولى إلى السنة الثانية عشرة أي أنّه يغطّي المرحلتين الابتدائية والثانوية ، ويلاحظ أنّ المنحنى الأسفل يمثّل زيادة تحصيل التلاميذ لأصول المفردات ، وأنّ المنحنى الأعلى يشير إلى زيادة تحصيلهم للمفردات بصورة عامة ، أي بما في ذلك المفردات المتداولة والمشتقات.[3]

1–بالمر (ف.ر) .علم الدلالة "إطار جديد". ترجمة صبري إبراهيم السيد. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. مصر. 1992. ص51.

2 –عبد الحميد عبد الواحد. الكلمة في اللسانيات الحديثة. ص.203.

3 – حنفي بن عيسى. محاضرات في علم النفس اللغوي. ص155–156.



سنوات الدراسة (رائز سيشور– ايكرسن)

وأول ما يتعلمه الطفل من المفردات هو الأسماء وبالأخص أسماء من يحيط به من الأشخاص وقد دعى هذا الأمر المختصين إلى الحديث عن مرحلة يسمونها التسمية(naming). وأما الجملة فلا يستطيع الطفل تأليفها إلاّ بعد اكتسابه لحدّ أدنى من المفردات ويقدّره البعض بحوالي المئة أو المئتين " فإنّ الذخيرة اللغوية لدى الطفل لا تقاس بعدد المفردات التي يعرفها فحسب بل كذلك بحسن استعماله لها ، ولذلك فلا بد من أن ننظر إلى مقدرة الطفل على تركيب الجمل. وهنا نلفت الانتباه أنّ وحدة الكلام عنده ليست هي الكلمة كما يتبادر إلى الذهن ، بل هي الجملة وهذا الأمر يصدق على الطفل الصغير والكبير"[1] .

ولا تخلو قضايا الدلالة من جوانب نفسية وأخرى منطقية أو فلسفية أما الجوانب النفسية فهي متعلقة بطبيعة الدليل وإدراك المتكلم المستمع له وعلاقة الكلمة بالواقع ، وعلاقة اللسان بصفة عامة بالفكر وأما الجوانب المنطقية فتتمثل في مدى مطابقة الواقع اللساني للواقع المادي وكيف يدلّ الدليل على الشيء ، وما هي العلاقة الرابطة بين الدّال والمرجع أو بين الاسم ومسمّاه، وفي الواقع عندما يقول

1 – حنفي بن عيسى. محاضرات في علم النفس اللغوي، ص157.

أحدنا:"أخذ ابني يتعلم اللغة " فماذا يعني ذلك ؟ إنّ المقصود بذلك على وجه التأكيد هو أنّ الطفل أخذ يتعلم ما تدلّ عليه المفردات وما تعنيه الجمل " إنّ اللغة المثالية هي التي ينفرد فيها كل شيء باسم خاص يعرف به بحيث يكون عدد المعاني مساويا لعدد الألفاظ الموضوعة لها... ولكن هذا الأمر يكاد يكون من المستحيلات لأنّه يفترض إمكانية إحصاء المعاني... والمعاني التي تختلج في ذهن الإنسان أكثر من أن تحصى". [1] فاللغة التي أشرنا إليها في هذا القول نموذجية لا وجود لها ، فبعض الأسماء تطلق على معنيين أو أكثر ، كالفعل " قضى " الذي يفيد الأمر كما في قوله تعالى :" **وَقَضى رَبُّكَ أَلّا تَعبُدوا إِلّا إِيّاهُ وَبِالوالِدَينِ إِحسانًا إِمّا يَبلُغَنَّ عِندَكَ الكِبَرَ أَحَدُهُما أَو كِلاهُما فَلا تَقُل لَهُما أُفٍّ وَلا تَنهَرهُما وَقُل لَهُما قَولًا كَريمًا** "[2] ومعنى صنع كما في قوله تعالى :" **قالوا لَن نُؤثِرَكَ عَلى ما جاءَنا مِنَ البَيِّناتِ وَالَّذي فَطَرَنا فَاقضِ ما أَنتَ قاضٍ إِنَّما تَقضي هذِهِ الحَياةَ الدُّنيا** "[3] ، ومعنى حكم كالمعنى المستفاد من كلمتي القاضي والقضاء ، ومعنى مات كما في قولك "قضى نحبه". ولا يقف الأمر عند هذا الحدّ بل "إنّ بعض القواميس لا تدر أحيانا ما يربو على خمسين معنى لبعض من الكلمات " .

ويعتبر علم الدلالة دراسة وظيفة الكلمات من حيث أنّ هذه الوظيفة تتمثل في إيصال المعنى. وفي هذه الوظيفة تدخل العناصر التالية : الأصوات. الكلمات. التركيب. ويعرف علم الدلالة من طرف بعض اللسانيين باعتباره " الدراسة العلمية للمعنى والدلالة".

وحتّى تسهم النظرية اللغوية العربية في الاستفادة من هذه الجهود واعتمادها في النهوض بعلم الدلالة العربي وإعطاء الكلمة كل أبعادها الحقيقية مشبعة بالمعنى ومخزنة في الذاكرة المعجمية لدى الأفراد فعدم معرفة معاني الكلمة قد يكون عائقا أمام فهم الخطاب بصورة عامة ، إذ يجب مراعاة المعاني الأساسية للكلمات وكيفية انضمامها إلى معاني أخرى تبعا للسياق أو لمقام الحال ، وإن شابهت هذه التعابير الجاهزة الكلمات المفردة في الدلالة ، فهي لا تشبهها ضرورة في التركيب أكثر ثباتا وأوضح استعمالا.

1 – حنفي بن عيسى. محاضرات في علم النفس اللغوي. ص75.
2 – سور ة الإسراء . الآية 23 .
3 – سورة طه الآية 72 .

3-استثمار اللسانيات في الدرس الدلالي العربي:

تحاول اللسانيات أن تستحوذ على مسائل الدلالة في محاولة منها إلى إبعاد الجوانب النفسية والمنطقية ، كما تفعل الكثير من المدارس البنيوية والوصفية والبعض الآخر منها يحاول الإجابة عن الأسئلة المطروحة في هذه الاختصاصات المذكورة مثل ما نجد هذا في النحو التوليدي التحويلي " ويعتبر الكثير من اللسانيين أن وحدة الكلام الطبيعية هي الكلمة ، بالرغم من كون هذه الوحدة تنتمي في الأصل إلى النحو القديم ، وهي من المصطلحات التي حافظت عليها اللسانيات الحديثة ضمن جملة من المصطلحات القديمة فقبلتها مكرهة حينا ، وذلك بغاية التقدم في البحث، أو رفضتها حينا آخر وسعت إلى طردها من الجهاز الاصطلاحي و/ أو المفاهيمي الحديث في محاولة للاستعاضة عنها بمصطلحات بديلة[1]"

ولا يزال تراثنا اللغوي بحاجة إلى استثمار جاد يستنطق من خلاله ما خفي عنه ، ويطرح أمام تحديات منهجية يواجهها عالم اللغة في عصرنا الراهن " ولا ينبغي أن يكون هذا الاستثمار مجرّد مقاربات سرعان ما يمحي أثرها ويزول مفعولها بمجرد رؤيتها النور ، بل ينبغي أن يكون ذلك مشروعا ينكب عليه الدارسون المحدثون يولونه أهمية تعليمية لا تقل شأنا عن مثيلاتها في الغرب فيستفيدون من كل الملاحظات التي أبداها قدماء العربية في دراساتهم" [2] وبالعودة إلى نتائج الجدول رقم 31 الذي يحدد نوع العلاقة بين اللغة العربية واللسانيات عند أفراد العينة، أجاب 73% من أفراد العينة بأنّ طبيعة هذه العلاقة تتحدد من خلال ترقية اللغة العربية بتفعيل الدرس اللغوي كما أشار 16%من أفراد العينة إلى علاقة التأثير، وقد يبدو جليا أنّ المدارس اللسانية لها تأثير مباشر في تعليم العربية وطرائق تدريسها فأصل فكرة المقاربة بالكفاءات تعود أساسا إلى تطوير المفهوم التوليدي التحويلي الذي أسس لفكرة المتكلم المثالي، كما حاولت هذه المقاربة أن تسعى إلى إيجاد المتعلم المثالي أو

[1] -عبد الحميد عبد الواحد. الكلمة في اللسانيات الحديثة. ص241.

[2] -سليمان بن علي." تحديد الوحدات الدالة في اللسانيات العربية بين المنهجين اللفظي والدلالي". وقائع الملتقى الدولي: الوحدات اللسانية والتحليل اللساني. وحدة بحث اللسانيات والنظم المعرفية المتصلة بها. سفاقص.30-31أكتوبر 2007. تونس.2007. ص129.

المتلقي النّفاذ للنّص، ولاسيما في ميدان الدلالة التي تعد ثمرة التحصيل اللغوي التراكمي للكنز اللغوي الذي يشترط في تحصيله أن يكون قرينا بمدلولات صحيحة ومفهومة وطيّعة في الاستعمال، ولقد انتبه العرب منذ القديم إلى المجال الذي تعبر عنه كل مجموعة من الألفاظ" فأنشئوا بناء على ذلك رسائل دلالية متنوعة، ثم صنفوا معاجم متخصصة في هذا المجال. أما مسائل الترادف والأضداد والمشترك ونحوها فقد عنوا بها منذ بدؤوا بتدوين لغتهم ودرسها ، ولهم في هذا الصدد كتب كثيرة ، كذلك طرق العرب قضايا دلالية مهمة كالعلاقة بين الدال والمدلول والحقيقة والمجاز،والمهمل والمستعمل ونحو ذلك.

ولقد اتضح أن البحث عن أصل الكلمة لم يعد اليوم المهمة الوحيدة في علم أصول الألفاظ بل على الباحث أن يتابع تلك المجموعة طوال الفترة التي نسبت فيها إلى لغة معينة في كافة تفريعاتها وكل علاقاتها بمجموعات أخرى دون التوقف أبدا عن التساؤل بخصوص شؤون ذلك العلم ، ويمكن هنا أن نقف عند الاستعمال اللغوي لأفراد العينة وذلك بالعودة إلى نتائج الجدول رقم 11 من الفصل الأول من أجل تطوير الدلالة في اللغة العربية نجد من حين لآخر أفكارا أصيلة تحاول التقدم بذلك العلم وقد عمل أحد خبراء المكتب (الأستاذ عبد الحق فاضل) في هذا الاتجاه فوضع نظرية مؤسسة على علم أصول الألفاظ، استهدفت البحث عن الأصل المعجمي للكلمات ، كأن يبحث مثلا عن أصل كلمة انجليزية في اللغات في الباب الأول الخاص باللغة المستعملة عند المتعلم داخل الدرس،وكانت احتمالات الإجابة على النحو الآتي: أ- ب-ج

أ-لغة عربية فصيحة

ب-لغة عربية دارجة

ج- بين بين.

إذ يمكن اعتماد المنهج اللساني الاجتماعي في تحليل نتائج هذا الجدول معتمدين على الوحدة اللسانية الاجتماعية المتمثلة في التغيير اللغوي الاجتماعي الحاصل عند المتعلم ، إذ أثبتت النتائج

أن58% من أفراد العينة يعتمدون لغة بين بين وهي خليط من اللغة العربية الفصيحة والعامية ، وبعض اللغات المتداخلة في الاستعمال لبعض الألفاظ التركية وبعض الألفاظ الفرنسية ، وهذا ما يبرر اعتماد البحث في بابه النظري على الجانب التاريخي الخاص بالعهد التركي في الجزائر وأثر الاستعمار الفرنسي على الواقع اللغوي الجزائري ، فمن الموضوعية أن نحترم ونتقيد بأصول المنهج الوصفي الذي يكشف لنا تلك الألفاظ التركية والفرنسية في الاستعمال اللغوي عند المتكلم الجزائري دون تحديد المرجعية التاريخية والموضوعية الواقعية لذلك ، ولا يمكننا هنا أن نقف موقف المدافع عن التركية ضد الفرنسية ، لكن الشواهد التاريخية تؤكد أن نسبة الأمية في الجزائر سنة 1830 لا تتجاوز 6% وبعد خروج فرنسا تجاوزت هذه النسبة 70% ، وهذا ما يؤكد حرص الدولة التركية على تدريس اللغة العربية وذلك بدافع ديني صرف كما أن التعامل اليوم مع اللغة الفرنسية لا ينفع أن ينظر إليها كلغة المستعمر فقط، بل هي لغة يستفاد منها كسائر اللغات دون الانصهار فيها ، وإن الطبيعة الاشتقاقية للغة العربية جعلتها تختلف عن اللغات الإلصاقية ، كما أن لها قابلية للتأويل والتفسير ، وهذا مصداقا لقوله تعالى في سورة يوسف" إنّا أنزلناه بلسان عربي مبين"، ثم أورد السياق القرآني الكثير من المشاهد القصصية وتفسير الرؤى والأحلام ، وكانت في قالب قصصي بلغة عربية مشوقة لها قابلية في تحليل المعاني والتبصر في مدلول كلماتها " إن أردت أن سائر اللغات تبين اللغة العربية ، فهذا غلط، لأنّ لو احتجنا أن نعبر عن السيف وأوصافه باللغة الفارسية لما أمكننا ذلك إلاّ باسم واحد ، ونحن نذكر للسيف بالعربية صفات كثيرة وكذلك الأسد والفرس وغيرهما من الأشياء المسماة بالأسماء المترادفة ، فأين هذا من ذلك ؟ وأين لسائر اللغات من السعة ما للغة العربية ؟ وهذا ما لا خفاء به عن ذي نهية"[1] .

ومن القضايا الدلالية التي نتلمس لها أثرا في التراث اللغوي العربي ووجودا في الدراسات اللغوية الحديثة المشترك في الدلالة ففيه تجدد وأصالة في النظر إليه بين العصور وبين الألسن " فلا نكاد نجد

[1] –صابر الحباشة . من قضايا الفكر اللساني. ص52.

لسانا حيا لم يتطرق أهله إلى مسألة المشترك ، غير أن المقاربة تتراوح بين التوسيع والتضييق فمنهم من يتناول المشترك بوصفه ظاهرة معجمية خالصة لا تمس مستويات التحليل اللساني الأخرى تركيبا وصرفا واشتقاقا ودلالة وتداولا ، ومنهم من ينهض رأيه على تناول المشترك من زاوية نظر عرفانية ذهنية محضة"[1]. إذ يعتبر فكتوري وفوكس(victorri et fucks) في كتابهما :" المشترك تأسيس دينامي للمعنى" (هرمس، باريس، 1996) وتحديدا في الفصل الثالث " منوال صرفي دينامي " أنه يوجد منوالان رياضيان لدراسة الظاهرة اللغوية : أحدهما المنوال الرياضي الجبري وقد تولدت عنه الأنحاء الصورية التي تكاثرت في العقدين الأخيرين أما المنوال المضاد لذلك فهو الذي يتبعه المؤلفان، وهو منوال رياضيات الاسترسال ، وقد شرحا سببين لاختيار هذا المنوال الأخير ، ويعد هذا الكتاب المخصص لدراسة المشترك حصيلة أعمال فريق متعدد الاختصاصات يتركب من لسانيين ورياضيين ومختصين في الإعلام ، وقد حاول هؤلاء أن يبلوروا نظرية في المشترك(polysémie) تضع وصفا واحدا لهذه الظاهرة وتبني منوالا رياضيا يقوم على الوضع اللساني للمشترك ويحيلنا هذا إلى نتائج الجدول رقم 28 من الفصل الأول في الباب الأول الخاص برأي المتعلم في تدريس مبادئ الرياضيات مع اللسانيات ، حيث إن أغلبية أفراد العينة يوافقون على اعتماد مبادئ الرياضيات في اللسانيات انطلاقا من كون اللغة تقوم على التفكير الرياضي والطابع العقلي الرموزي التجريدي ، ونلمس ذلك في مفهوم دلالة الجملة المكونة من نفي زائد نفي آخر فيؤدي ذلك إلى جملة مثبتة عملا بالقاعدة الرياضية التي تقول أن نفي النفي إثبات فالبناء الدينامي للمعنى سواء من خلال الملفوظ الوارد أو الملفوظ النمطي يخضع لمجموعة من العلامات اللسانية التي تتأثر في بنائها بالمنطق.

كما يعتبر جورج كلايبار(G.kleiber) أن ظاهرة المشترك قارة في اللسانيات فهي ليست بالعرضية أو بالهامشية بل هي عنصر بنائي ، فقد اعتبر بعض اللسانيين " المشترك حدثا لسانيا أساسيا وسمة

[1] – صابر الحباشة . من قضايا الفكر اللساني، ص53.

شديدة الانتشار في كل اللغات الطبيعية" [1]، ونجد أن اللغة العربية ولاّدة للمعاني ، ونجد معاني مختلفة لكلمة واحدة وهذا ما لا نجده في لغات أخرى كالفارسية مثلا التي نجد فيها عادة مسمى واحد للشيء.

ويبدو أن فكرة المشترك في اللغة العربية ترتبط بطبيعة المعنى وصلته بالإدراك والتصور والذاكرة والتجريد ونحوها من الوظائف النفسية الخاصة بالإنسان ، فاعتمادنا على مقياسين من الوظائف في السنة الثانية عند أفراد العينة هما : الصوتيات وعلم الدلالة لم يكن عفويا، بل كان القصد تناول مشكلة الدلالة عند المتعلم وعلاقة ذلك بعلم الأصوات الذي كان منطلقا للدراسات اللغوية العربية التراثية عند الخليل وسيبويه وكان منطلقا في الدراسات اللسانية الحديثة الوظيفية والتوزيعية بل حتى أفرام نوام تشومسكي في كتابه البنى التركيبية كان شديد الحرص على الجانب الصوتي التركيبي ، ولم يبد أهمية للمكون الدلالي إلاّ في نهاية الستينات من القرن الماضي بعد موجة الانتقادات التي قدّمت له ، فعلاقة الأصوات بالدلالة كصلة الشكل بالمضمون " فالعلاقة التي تربط بين الدال والمدلول ليست اعتباطية إلاّ في حدّها الأدنى ، أي في درجتها الأولى حين يتم الربط بين الدّال (الأصوات) والمدلول (المعنى) ابتداء ، إذ لا صلة ذاتية بين هذه الأصوات وما تشير إليه من معنى. لكن ذلك لا يتم بسهولة ، إذ لا بد من تكرار الربط بين هذين الحدّين: الدال والمدلول مما يزيل " الاعتباط " ويرسّخ " العقد " العرفي الاجتماعي الذي تفسّر في ضوئه جميع الدلالات اللغوية " [2]. وقد تساءل عن كيفية أجرأة المشترك المعتمد في اللسانيات الغربية في الدراسات الدلالية العربية ، وذلك بترجمة المثال الذي وظّفه كلايبار من خلال ثلاثة جمل[3].

أ –رأيت عجلا يرعى.

---

[1]-Mel cuk. A clas et A. polguére introduction a la lexicologie et combinatoire. Louvain-la neuve. dueulot.1995.p.p 156-157.

[2] –أحمد محمد قدور. مبادئ اللسانيات. ص 293.

[3] – صابر الحباشة. من قضايا الفكر اللساني. ص 62.

ب-أكلت عجلا.

ج-جلست على عجل.

فعجل "أ" هو حيوان، وفي " ب" هو لحم ، وفي "ج" هو جلد ، غير أن الملفوظين " ب" و"ج" يختلفان عن الملفوظ" أ" من جهة قيامهما على ضرب من المجاز ، هو مجاز الحذف. ف " أكلت عجلا" تعني "أكلت لحم عجل" و" جلست على عجل " تعني " جلست على جلد عجل"، لذلك لا يعدّ استعمال لفظ " عجل" في " ب " و " ج" استعمالا قائما على المشترك ، بل هو ضرب من المجاز يمكن اعتباره في سياقنا " شجاعة العربية " على حد عبارة ابن جني. ولا تتحقق هذه المفاهيم في الذهن إلاّ باعتماد التصور الذي هو على درجة عالية من التجريد ، وهو الانطباع العقلي الناشئ من نطقنا لمجموعة من الأصوات ، أما الصورة السمعية فليست الكلمة المنطوقة فعلا ، بل هي الأثر النفسي المشكل نتيجة النطق الفيزيائي المتكرر ، إذا فالصورة السمعية هي الجانب المجرد من الصوت وليست الجانب الفيزيائي ويوضح دي سوسير المقصود من هذه الصورة حين يذكر أن المرء ينشد أبياتا من قصيدة شعرية دون أن يحرك شفتيه أو لسانه.[1]

ولا يمكن أن تؤدي الدلالة وظيفتها إلاّ من خلال علاقة ترابطية وظيفية بعلوم اللغة الأخرى التي تعنى بالمستويات اللغوية المشتركة معها في أداء وظيفة التبليغ والتواصل والجهل بطبيعة هذه العلاقة يؤدي إلى فهم وتصور خاطئين لعلم الدلالة وهذا ما تؤكده نتائج الجدول رقم 27 من الفصل الثاني في الباب الثاني الخاص بالأخطاء المعرفية الخاصة بالجزء الثاني من السؤال الأول المتعلق بالتأسيس بمعرفة نحوية مستقلة تنهل من اللسانيات وتتخذ من المعنى موضوعا لها ، فكانت احتمالات الإجابة على النحو الآتي:

1-الخطأ في إسهام المعرفة النحوية في التأسيس لعلم الدلالة.

---

[1] - يحيى أحمد : معنى الكلمة في الاتجاه التجريدي والاتجاه الوظيفي. المجلة العربية للعلوم الإنسانية. جامعة الكويت. المجلد 4. العدد6 عام 1984. ص55.

2-الخطأ في علاقة اللسانيات بعلم الدلالة.

3-الخطأ في علاقة علم الدلالة بالمعجم.

4-الخطأ في علاقة علم الأصوات بعلم الدلالة.

وقد أحصى هذا الجدول الأخطاء المعرفية المتعلقة بإسهامات ميشال بريال في نشأة علم الدلالة ، وقد نتج عن جهل المتعلم لهذا العالم عدم تحصيل لأفكاره ،وهذا ما أدى إلى تدني العلامات في هذا الامتحان وجهل المصطلحات المفاتيح لعلم الدلالة ، فقد أدى الخلط فيها إلى تعطيل في فهم مضمونها ، واستعمالها في غير منحاها فعلم الدلالة ينطوي على عدة أوجه كالبعد الصوري ، ونقصد البناء التركيبي التي تقوم عليه الأبنية اللغوية المختلفة كما تكون طريقة الأداء الصوتية كافية لشحن المفردات بالكثير من المعاني الانفعالية والعاطفية، فترتيب الأصوات أو الحروف في اللغة يتم وفق ضرورات صوتية معينة ، كما يكون الارتباط بينها في مجال المسموح به ،كما نجد عدم ربط الأصوات بعضها ببعض بسبب الخصائص المميزة لكل صوت فكما فطن العرب إلى المجال الذي تعبر عنه كل مجموعة من الألفاظ " فأنشئوا بناء على ذلك رسائل دلالية متنوعة ، ثم صنفوا معاجم متخصصة في هذا المجال ، أما مسائل الترادف والأضداد والمشترك ونحوها فقد عنوا بها منذ بدؤوا بتدوين لغتهم ودرسها ولهم في هذا الصدد كتب كثيرة . كذلك طرق العرب قضايا دلالية مهمّة كالعلاقة بين الدال والمدلول ، والحقيقة والمجاز، والمهمل والمستعمل ونحو ذلك" [1]. وكانت المشكلات المتعلقة عندهم خاصة بدراسة المعنى الحقيقي والمجازي في اللغة ومازالت موضع اهتمام كبير في حقل البلاغة العربية فقد فرقوا بين نوعين من المعنى المجازي ونوع آخر يتعلق بالإسناد وهو ما يطلق عليه اسم المجاز العقلي وهو تقسيم من الناحية العملية وهمي لأنّ العمل بالمجازين أوصل إلى نفس النتيجة ، وذلك أن المعنى المجازي على العموم لا يمكن فهمه من الوهلة الأولى إلاّ عند النخبة الواعية من أبناء الجماعة اللغوية التي تتواضع على أنظار دلالية وما أنتج من معاجم ضمت مواضعات فلسفية وعقلية ، ويتحدد ذلك

[1] -أحمد محمد قدور. مبادئ اللسانيات. ص283.

في علم الدلالة من خلال العلاقة بين المدلول والمرجع فهي تتولد من عملية ذهنية تقوم على ملاحظة ملامح التشابه الحسية وتصورها " إن أساس الدلالة ينبثق من الربط غير المعلل بين الأصوات والأشياء المحسوسة بداية ثم يتم التجريد باصطناع صورة هي "المعنى"في الذهن إذ تنطبق هذه الصورة على أفراد الشيء جميعا وإن اختلفت زمانا ومكانا وحين تتولد هذه الصورة للشيء المحسوس يدخل عنصر جديد هو المدلول في تجريده وذهنيته ، ثم بانعكاسه وإحالته على الشيء في حالة حالاته، وهكذا تغدو الأصوات مرتبطة بالمدلول الذي هو أصلا صورة مجردة للشيء، فيتجه الخط من الأصوات إلى المدلول ثم من المدلول إلى الشيء" [1]. وبذلك تتحقق السيرورة في إنتاج المعنى وهذا يحيلنا إلى نتائج الجدول رقم 28 من الفصل الثاني في الباب الثاني الخاص بالأخطاء المعرفية المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: الدلالة سيرورة لإنتاج المعنى، حلّل وناقش، لقد كانت أخطاء أفراد العينة على النحو الآتي:

1-الخطأ في تحديد مفهوم واضح للمعنى.

2-الخطأ في تحديد القصد من إنتاج المتكلم للسلسلة الكلامية.

3-عدم تحديد العلاقة بين المعنى والمعجم.

4-جهل الحقول الدلالية.

5-جهل التحليل التجزيئي للمعنى.

6- جهل أشكال التغيير الدلالي.

7- جهل مجالات التغيير الدلالي.

[1] – أحمد محمد قدور. مبادئ اللسانيات. ص283.

ويتضح عن جمع الوحدات المذكورة أعلاه (مفهوم واضح للمعنى، القصد، إنتاج المتكلم، علاقة المعجم بالمعنى ، الحقول الدلالية ، التحليل التجزيئي للمعنى، أشكال التغيير الدلالي)، تحيلنا هذه الوحدات إلى الترابط الوثيق بين سياق الموقف والعلاقات الزمانية التي يجرى فيها الكلام، وقد أشار قدماء العربية وعبّر عنه البلاغيون بالمقام ، ويرى تمّام حسّن أنّ ما صاغه مالينوفسكي تحت عنوان(context of situation) سبقه العرب إليه ، حيث عرفوا هذا المفهوم قبله بألف سنة أو ما فوقها. لكن كتب هؤلاء لم تجد من الدعاية على المستوى العالمي ما وجده مصطلح مالينوفسكي من تلك الدعاية بسبب انتشار نفوذ العالم الغربي في كل الاتجاهات.[1]

فلا يمكن لفرد من أفراد العينة أن يجيب عن هذا السؤال بدقة وإمعان إن لم يكن ملمّا بمفهوم السياق في علم الدلالة أو ما يصطلح عليه بالمقام" إن ما يؤدّيه ا لمقام للمعنى من تحديد ومناسبة ظرفية ، يتطلب من الباحث الإلمام بالمعطيات الاجتماعية التي يجري الكلام فيها ، ولذلك يمهد عادة للآثار الأدبية بدراسة للبيئة الزمانية والمكانية والملابسات الشخصية بما لها من أهمية في معرفة المعنى المقصود في تلك الأثناء"[2].فلا يمكن معرفة الحقول الدلالية التي هي مجموعة من الكلمات التي ترتبط ضمن مفهوم محدّد إلاّ وفق السياقات اللغوية والعاطفية والموقفية التي وردت فيها.

وقد تطورت نظرية الحقول الدلالية حين بدأ عدد من اللسانيين في الغرب بدراسة أنماط منها ، فظهر علم الدلالة البنوي و" يتمتع علم الدلالة البنوي بين جملة من المحاولات المتعددة لإرساء علم دلالة متميز بخاصيتين عامتين جعلتاه يحضى بموقع متفرد بينها مؤسسا لمنهج في المعرفة تتخذ من النص موضوعا للدراسة والبحث... تبتدئ الخاصة الأولى في البساطة المتناهية التي يصيغ بها هذا العلم منهجه دون أن تعني البساطة سهولة في تكوينه أو صيرورته أو مباشرة في تطبيقاته واستنتاجاته ، وتظهر الخاصية الثانية في تلك الفعالية العالية والدقيقة التي تؤديها مقاربته للنصوص" [3]. وقد بنى هذا

---

[1] – تمام حسان. اللغة معناها ومبناها. ص372.

[2] –أحمد محمد قدور. مبادئ اللسانيات. ص299.

[3] –سامي سويدان . من أجل مشروع علم دلالة عربي " اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل. ص220.

العلم على أساس تصور واضح في المدرسة البنوية التي أسسها دي سوسير بمفهوم العلامة اللغوية " وللعلامة عنده وجهتان: الأولى ذهنية مجردة تتألف من تصور وصورة سمعية والثانية حسية تتألف من شيء مقصود (مدلول) ، ورمز أي أصوات كلمة معينة (الدّال)"[1].

وأما بلومفيلد(Bloomfield) فقد رفض الآراء وراء كل إنتاج للعلامة اللغوية غير مادية (فكرة أو مفهوم أو صورة أو إحساس أو أي عمل إرادي) ، ورأى أن مثل هذه التعابير التي تشير إلى الفكر والوعي والمفاهيم لا تقدم أي خير للدرس اللغوي ، بل تؤثر تأثيرا سيئا على علم اللغة ، ويذهب بلومفيلد إلى" أن المطلوب هو وصف الاتصال اللغوي انطلاقا من القضايا التي يمكن ملاحظتها" [2]. وقد كانت هذه المفاهيم عند العلمين منطلقا أساسيا في فهم علم الدلالة البنوي واعتماده في الدرس اللغوي العربي، وهذا يرتبط بنتائج الجدول رقم 29 من الفصل الثاني في الباب الثاني الخاص بالأخطاء المعرفية المتعلقة بالجزء الثاني من السؤال الثاني في امتحان علم الدلالة لأفراد العينة والذي تمحور أساسا في مفهوم المعنى عند كل من دي سوسير وبلومفيلد وفيرث فكانت احتمالات الإجابة الخاطئة على النحو الآتي:

1-عدم تحديد مفهوم المعنى عند دي سوسير.

2-عدم تحديد مفهوم المعنى عند بلومفيلد.

3-عدم تحديد مفهوم المعنى عند فيرث.

4- عدم تبيان كيفية ازدهار علم الدلالة في مطلع القرن العشرين والجهل بهذه المفاهيم والمنطلقات الأساسية في إحداث تصور علمي عملي لعلم الدلالة يجعل المتعلم لايدرك ذلك التوازي بين الجانب الصوتي اللفظي والجانب الدلالي المعنوي في ظل غياب منهجية بنوية كمنهجية ديناميكية ذات فعالية

[1]-أحمد محمد قدور. مبادئ اللسانيات. ص291.

[2] – جورج مونان . تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين. ترجمة بدر الدين القاسم. وزارة التعليم العالي.1981. ص115.

داخلية ، فهذه المقابلة تجعلنا ندرك بناء مزدوجا بين البنية العميقة والبنية السطحية " فعلى صعيد البنية الأولى (العميقة) يقيم الدلاليون البنيويون التركيب الأساسي (Syntaxe fondamentale) الذي ينظم عالمها المعنوي الأول ، والذي يتيح بذلك إمكانية اكتناه التوظيفات الدلالية المتحققة في المستوى الثاني (البنية السطحية). وقد أطلق على هذا التركيب اسم نموذج العامل المتأصل واتخذ صيغة المفهومية والتمثيلية في المربع السيميائي الشهير ، ورغم أن هذا المجال خفي ومجرد إلاّ أنّ إدراكه يقتضي تأويلا وتفسيرا سلميا يراعي السياقات التي ورد فيها الخطاب وكأننا بذلك نحاول أن نقرب المعنى من المتلقي أو نهتم به وفق ما يطلق عليه بالتلقي المثالي وهذا ما سعت إلى بلورته نظرية القراءة التي ثارت على المفهوم البنوي سواء بمنظوره اللساني أو الأدبي النقدي أمّا " صعيد البنية الثانية (السطحية) يقيم هؤلاء الدلاليون نوعا من التركيب المتأصل(syntaxe immanente) أو النحو الوظيفي الذي يتخذ من البنية الأولى مادته الدلالية الأولى ليصيغها في تشكل سطحي خاص عبر قواعده الخاصة التي تجد المفاهيم الدلالية الأولى فيها معبرها المتوسطي إلى التمظهر الذي تؤديه البنية الثالثة وفيما يتصل بالنصوص الإخبارية والقصصية اتخذ هذا النحو ترسيمة توضيحية خاصة ، تعرف باسم نموذج العوامل "[1]. والمؤكد في هذا المستوى أن التأثير المباشر على المعنى في البنية السطحية يؤثر من خلال كيفية الأداء الكلامي للجملة مثلا ويأتي هنا دور النبر والتنغيم كخاصيتين صوتيتين لهما دور في إدخال وإضافة نسب معنوية تؤثر على مدلول الجملة وتأثيرها في المتلقي فحين أقول لك مثلا " أخرج من فضلك" بصوت منخفض تتجاوب مع الخطاب بأن تخرج في هدوء ووقار ، أما إذا خاطبتك بصوت مرتفع ونبرة عالية واحمرار في الوجه وقلت لك " أخرج" فيجعلك ذلك تهرول نحو الباب دون تردد لأن استجابتك للموقف وسياق الخطاب قد اقتضت ذلك.

وتجدر الإشارة أن الوهن الذي أصاب علم الدلالة في الدرس العربي هو اعتماده على المنهج المعياري فشكّل ذلك عائقا أمام الباحث في طريقة دراسة المعاجم وكتب اللغة متأثرا بعصر الضعف وانطلق

[1]– سامي سويدان. من أجل مشروع علم الدلالة العربي.ص 222.

الدارس العربي متباهيا بما قدمه اللغويون العرب من نتائج دون استثناء بما في ذلك بعض الأحكام الخاطئة ، والأصل أن يوجه هذا الباحث عنايته باللغة العربية الفصيحة مستثمرا ما اتفقت عليه الدراسات الحديثة وما ثبت عند قدماء العربية بنوع من التكييف الذي لا يقدح في طرف من الأطراف وخاصة إذا كنّا نؤمن بعالمية اللغة العربية وقدرتها على البرهنة والمواجهة العلمية القائمة على حسن التكيف مع المناهج العلمية والمبادئ العقلية من خلال سعتها الاشتقاقية وتلاؤمها مع حركة الجذور والحساب وطواعيتها لإحداثيات الحاسوب وقدرتها على سبر أغوار كنه وحقيقة المعنى من خلال ثرائها في التأويل وقدرتها الشكلية على التفسير وسهولتها في الإعلام والاتصال والتبليغ فهي شروط ومعطيات تجعلها قادرة على نفض غبار الوهن ورفع الرأس والتحديق في سماء العلم والعالمية بكل جرأة وقدرة وثبات.

4-أثر اللسانيات في تدريس علم أصول النحو ومدارسه :

-تمهيد

1-المقابلة بين مفهوم السماع والمنهج البنوي الوصفي الحديث في دراسة اللغة.

2-القياس والمفهوم التوليدي التحويلي المعرفي الحديث.

3-القيمة العلمية اللسانية الحديثة لمفهوم العلة والعامل عند قدماء العربية.

4-المقابلة بين المدارس النحوية والمدارس اللسانية الحديثة.

5-هل يمكن اعتبار المدرسة التحليلية الحديثة مدرسة نحوية بالمفهوم التراثي، أم مدرسة لسانية بالمفهوم الحداثي

قد شكّل القرن الثاني للهجرة النبوية سجالا علميا نشيطا سعى فيه العلماء من كل حاضرة وبدو ، وجامعو اللغة خصوصا إلى تقصيها ونقلها مشافهة عملا بمنهج السماع في جميع الآثار اللغوية دون خضوعها لمبادئ التقعيد والترتيب " كان المدونون الأولون للغة في هذا العصر يدونون المفردات... كما تيسر لهم سماعها فقد يسمعون كلمة في الفرس وأخرى في الغيث ، وثالثة في الرجل القصير، وهكذا كانوا يقيدون ما سمعوا من غير ترتيب" [1]، وكان من أولئك الخليل وتلميذه سيبويه ، فكان عملهما مرتبط بحركة النقل بعمل الرواة واعتمدوا منهجا في توثيق الآثار فبرز السماع كمنهج لغوي دأب عليه العلماء منذ نهاية القرن الثاني للهجرة فقد أصبح منهج علم الحديث والقراءة مصدرا معرفيا مكّن من بلورة منهج السماع في العربية الذي يعنى بالحفاظ على أصالة العربية في النقل والسماع " إنّ اللغة العربية تزخر بتراث كبير فلا نريد القطيعة مع هذا التراث العملاق فنحن نحتكم إلى ذخيرة صالحة وحيّة "[2]،لا توجد في لغة من لغات العالم ولكن هل فهمنا هذا التراث ؟

المتتبع للدراسات الأصولية في النحو يلحظ أن الجهد البحثي بدأ بالفروع ثم الأصول أسوة بما حدث في الدراسات الفقهية" إذ بدأت تبحث عن الفروع حتى جاء الشافعي على أرجح الأحوال فكتب

[1] -أحمد مختار عمر. البحث اللغوي عند العرب. ص 79.

[2] -صالح بلعيد. في أصول النحو. ص 3.

كتابه الرسالة وبحكم أن هناك تأثيرا وتأثرا بين النحو والفقه من حيث المناهج والمصطلحات فقد تأثر النحاة بالمناهج الفقهية وسلكوا نفس السبيل الذي سلكه علماء الأصول"[1]، ولا ينبغي أن ينفتح هذا العلم على العلوم الشرعية بل وجب انفتاحه على ما جدّ من دراسات لغوية حديثة تقابله قيمة وعلمية "كما أن الدراسات النحوية تحتاج مخابرها إلى حقول المقارنة والموازنة والتطبيق والترجيح... ولعل الدراسات اللغوية الحديثة تفتح لنا الدرس اللغوي المعاصر الذي عبّدت له اللسانيات طريق الحلول السهلة المبسطة حسب الأرضية المعرفية للعصر" [2]. فدراسة المدارس النحوية لأول مرة تختلف عن دراستها بعد اطلاعنا على المنجز اللساني الحديث وما يزودنا به من آليات نقدية وتحليلية يجعلنا نعيد بناء ما حصلناه من معارف حتى وإن كانت تراثية صرفة وكأننا ننتبه إلى أشياء أغفلناها في قراءاتنا السابقة، فهي حصانة معرفية اكتسبناها من مجاراتنا للنظريات اللسانية الحديثة التي قد نتفق مع بعضها ونختلف مع بعضها الآخر ، فهو الحسّ النقدي الذي يؤرّق كلّ عارف ويدفعه إلى رحلة المقاربة والمقابلة بين قديم قد حصّل وجديد في طور التحصيل وليس من السهل إحداث توليفة معرفية بين الطرفين للتباين الحاصل بينهما ، لكن القدرات العقلية وعمق التفكير من شأنهما تجاوز هذه العقبات وتحقيق رؤية تكاملية تقوم على ربط المتفق وتهذيب المختلف وتوصيل المفترق وفق أطر منهجية ورؤية موضوعية تحيك خيوط الوصال بين القديم والحديث دون إهمال خصوصية وأصالة الطرفين.

1-المقابلة بين مفهوم السماع والمنهج البنوي الوصفي في دراسة اللغة :

تقاطع علم أصول النحو ومدارسه مع عدة مجالات علمية قد تحدّد في ثلاث:

1-بين الفقه والنحو ، وأصول الفقه وأصول النحو.

2-بين علم الكلام والنحو وأصوله.

3-بين المنطق اليوناني والنحو وأصوله.

[1] -التواتي بن التواتي. محاضرات في أصول النحو. ص5.

[2] -صالح بلعيد. في أصول النحو. ص5.

ويمكن إضافة مجال رابع يمثل تقاطع علم أصول النحو ومدارسه مع المدارس اللسانية الغربية، وفي ذلك يقول أومليل:"إن كل محاولة استثمار للتراث محاولة مشروعة لها ما يبررها على كل حال، على أن يكون فيها من التعسف ما من شأنه أن يخلط بين عصور التاريخ والنظم الثقافية المختلفة "[1]، ويمكن ردّ ذلك إلى ظهور مفاهيم اللسانيات الحديثة وتصوراتها التي فرضت على اللغويين والأدباء العرب الانتباه إلى ضرورة التجديد للمنظور التاريخي الذي ساد عندهم في بداية القرن العشرين، ونسعى في هذه المقابلة بين مفهوم السماع عند العلامة ابن جني وطبيعة المنهج الوصفي البنوي الذي اعتمده الأمريكي فرونتز بواس في تطبيقه للمنهج الوصفي البنوي في تحليل وجمع لغة الهنود الحمر في بداية القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي ذلك يقول عبد الرحمن حاج صالح :"يجب على كل باحث نزيه أن يبحث عن محتوى البنوية (مذهب البنية في اللغة والأدب) ومن أين جاءت وكيف نشأت وما هي الأسس المنهجية التي بنيت عليها ولماذا تدعو إلى تبني تلك الأفكار، ثم ما هي المذاهب التي ظهرت بعدها ، وماذا ناقضها ثمّ فيما هي محقة وغير محقة ثم ما هي المفاهيم الطارئة فيها ، وما هي التي تنتمي إلى أقوال القدماء"[2].وهي دعوة إلى تشجيع البحوث التي تقابل التراث العلمي العربي للمذاهب اللغوية العربية الحديثة دون تجاهل جوهر المفاهيم والتصورات العربية.

والقصد من اعتماد السماع مقابلا للمنهج الوصفي البنوي حين وجدنا أن القدماء ألحوا على تلمس الواقع اللغوي للحاضر ومشاهدة الأفراد والاستماع إليهم وهم يعبرون ويتفاعلون وينطقون بكل تلقائية وعفوية ، فوجدنا ذلك غاية المنهج اللساني الحديث الذي اعتمد على مباشرة اللغة وصفا وتحليلا ، وفق المدرسة البنوية الأمريكية التي انبثقت لا من نظرية سابقة، بل من المجهودات التي بذلها اللغويون في وصف اللغات الأمريكية(لغات الهنود الحمر) وصفا موضوعيا علميا. وكانت هذه المحاولات بالنسبة إلى الزمان الذي بدأت فيه التحريات في عين المكان ، عويصة جدا إذ كان عهدا ازدهرت فيه النظريات والمناهج التاريخية وهي لا تنفع واصف الأوضاع اللغوية "[3]. ويقترب هذا الأسلوب نسبيا مع أسلوب الضبط اللغوي المعتمد عند العرب قديما من خلال ما يلي :

[1] -صالح بلعيد. في أصول النحو. ص32.

[2] -عبد الرحمن حاج صالح. بحوث ودراسات في اللسانيات العربية. ص13-14.

[3] -عبد الرحمن حاج صالح . مدخل إلى علم اللسان الحديث." اللسانيات . مجلة في علم اللسان البشري. جامعة الجزائر. المجلد 2. 1972. ص 57.

(المشافهة ، الرحلة ، العمل اللغوي، معيار تحديد القبائل) ونركز في هذا المقام على المشافهة بوصفها العمل الأقرب إلى الميدان فقد كان فرونتز بواس يوصي طلبته بالبقاء مدة من الزمن والعيش في تلك القبائل قبل جمع لغتها ووصفها ، أما عند العرب فهي " مشافهة الخلّص الساكنين أعلى نجد ، وأعالي السافلة وسافلة العالية دون تفرقة بين امرأة ورجل وصبي ، والمهم في هذا ألا يكون مطعونا في أخلاقه ، وبذلك تتحدد الرقعة الجغرافية التي تؤخذ منها اللغة الفصيحة ، وهي عند من لم يتمدن بعد ، ولم يختلط بالأعاجم" [1]. فكانوا لا يفرقون في أخذ اللغة بين الطفل والمرأة والرجل والشيخ والعاقل والمجنون ، وهذا يتجه والرؤية الحديثة في المنهج اللساني حسب ما يقول عبده الراجحي حيث" تتجه النظرية اللسانية الحديثة إلى الإنسان صاحب اللغة أو ما يطلق عليه صاحبنا بالمتكلم السّامع في مجتمع لغوي متجانس يعرف لغته معرفة كاملة وهذا الشرط ضروري لأنّ الهدف هو معرفة القوانين التي تجعل الإنسان يتميز بهذه القدرة على اللغة"[2].

كما أن لهجة الهنود الحمر تتفق ومفهوم السّماع الفطري الذي لا يتعدى أن يكون عملية لا شعورية تحقق حصيلة الطفل اللغوية في أجواء الرعاية الأسرية وقد جعله ابن جني يقوم على محاكاة لغة الوسط الأسري فيقول :"ألا ترى أنك إذا سمعت أكرم سعيد أباه ، وشكر سعيد أبوه، علمت برفع أحدهما ونصب الآخر ، الفاعل من المفعول ولو كان الكلام شرحا واحدا لاستبهم أحدهما على صاحبه"[3]. ويعيدنا هذا التقارب في الحيثيات والوسائل إلى نتائج الجدول رقم 57 من الفصل الأول في الباب الثاني المتعلق بمساهمة الجهود العربية التراثية في فهم المدارس اللسانية ، فقد أقرّ 73% من أفراد العينة بهذه المساهمة اللغوية العربية في فهم المدارس اللسانية ، فارتباط اللغة العربية بالقرآن الكريم جعلها أكثر قابلية وإعمالا للتفكير، ومكنهم ذلك من كشف كثير من أسرار الظاهرة اللسانية ، إذ لم يقبل بعض النحاة بأساليب القرّاء في آدائهم للنص القرآني فانتقدوا منهجهم وادعوا أن العربية صناعة لا يفهم القراء أسرارها ولا يدرون ماهي؟

فقد اهتم ابن جني بالمادة المنقولة منطلقا من منهج حلّل قواعده ورسم معالمه ودرس مصادره وأطلقه في المادة اللغوية فوطّد صلات علمية ببعض الأفراد من فصحاء وشعراء ومن العوام صغارا وكبارا وهو

[1] –صالح بلعيد. في أصول النحو. ص40.

[2] – عبده الراجحي. النحو العربي والدرس الحديث. بحث في المنهج. دار النهضة. بيروت.1979. ص 114-115.

[3] – ابن جني. الخصائص.. ص35.

عمل يشبه في جوهره ويقارب منحى العمل الميداني في المنهج الوصفي البنوي وفق تأكيد عبده الراجحي في قوله:" والاتصال المباشر بالواقع اللغوي أصل من أصول النحو الوصفي ، وقد كان أيضا أصلا من أصول النحو العربي نتيجة لطبيعة الحياة العربية ولطبيعة الحركة العلمية التي نشأت في منهج عام أساسه النقل والرواية ، وقد أدّى هذا الاتصال إلى أن يكون في النحو العربي اتجاه وصفي في تناول كثير من ظواهر اللغة"[1].

ويتأسس المنهج الوصفي البنوي عند فرونتز بواس في كتابه دليل اللغات الهندوأمريكية سنة 1911م على التحديد الزماني والمكاني للمدونة اللغوية ، وهي ركيزة وأساس اعتمده علماء العربية قديما وعدّوهما شرطين في رواية اللغة ، فقد أدرك ابن جني محدودية التقطيع الزمني " فأصّل نظرة تقوم على جواز الاحتجاج بأقوال الطبقة الأولى سواء الذين عاشوا في المدن العربية أو الذين عاشوا في بلاد الأجانب كعدي بن زيد الذي اتهم بليونة لغته وسهولة منطقه بسبب مستقره ، ولذلك رفض الأصمعي رواية أشعاره "[2]، كما قدّم ابن جني لغة العصرين الراشدي والأموي على الجاهلي معتبرا أنها أضخم مادة تصلح للاحتجاج ما قيلت على لسان المولدين [3]، وهو نفس المنحى الذي اعتمده فرونتز بواس في وصف لغة الهنود الحمر حيث اعتمد على تلك القبائل النائية المحافظة على عاداتها وتقاليدها وعمقها الانتروبولوجي فلم يحتج بلغة الهنود الحمر الذين تداخلوا مع التحضر والتمدن الأمريكي لأنّ لغتهم أصبحت غير أصيلة وأصابتها شوائب الوافد الجديد.

أما عامل المكان فقد ربط اللغويون العرب جمع اللغة بالرقعة الجغرافية ونظروا إلى البيئة في المحيط اللغوي نظرة عميقة فقد أوصلوا معنى المكان بفكرة البداوة والحضارة ، فقد اقتنع ابن جني في بداية مشواره بما وضعه البصريون من شروط خاصة بالمكان ووافق نقد الكوفيين في ذلك ، وذكر علّة الامتناع عن الأخذ عن أهل الحضر بما عرض للغات الحاضرة من فساد في التركيب وهو يقول : " ولو علم أن أهل المدينة على فصاحتهم ولم يتعرض شيء من الفساد للغتهم لوجب الأخذ عنهم كما يؤخذ عن أهل الوبر "[4].فالتحديد المكاني شرط أساس في الدراسة الوصفية الميدانية إذ لا يمكن تحديد

[1] عبده الراجحي. النحو العربي والدرس الحديث. ص55.
[2] –أحمد مختار عمر. البحث اللغوي عند العرب. ص44.
[3] –ابن جني. الخصائص.ج1. ص21
[4] – ابن جني. الخصائص.ج1.ص5

أفراد العينة أو الجماعة اللغوية الناطقة إلاّ بتحديد الرقعة الجغرافية التي تنتمي إليها ويقودنا ذلك إلى إطلالة حول اللهجات العربية الجزائرية وأماكن تواجدها وعلاقاتها التاريخية باللهجات العربية في بلدانها ، فهناك تشابه وتقارب بين الكلمات المنطوقة عند أهل الحضنة في ولاية المسيلة وبعض الكلمات المتداولة في بلدان الخليج العربي فهذا التحديد الجغرافي يمكننا من البحث والتنقيب في تلك الرقعة عن الأصول التاريخية لتلك القبائل علّنا نجد تقاربا أو أصولا في النسب مع دول الخليج العربي.

5-القياس والمفهوم التوليدي التحويلي المعرفي الحديث:

سيطرت فكرة القياس على عقول نحاة العربية باعتبارها الأداة الرئيسية في البحث اللغوي عامة والنحوي خاصة ، فقد روى سيبويه عن شيخه الخليل قائلا:"كل شيء من ذلك عدلته العرب تركته على ما عدّلته عليه ، وما جاء تاما، لم تحدث العرب فيه شيئا فهو على القياس" [1]، ويفهم أن مدلوله عند القدماء قائم على التأمل في أوضاع الكلام العربي الأول ، وطرائق أدائه على الوجه الصحيح لاستنباط القواعد اللغوية وترتيبها في قوانين يسهل حفظها وتلقينها حفاظا على العربية.

أما المحدثون من العرب فقد درسوا موضوع القياس وشرحوا معانيه انطلاقا من قناعاتهم العلمية وعلى ضوء مناهج دراساتهم ، فحسبوه عملية نفسية لغوية " إنّ تأليف الكلمات في كل لغة يجري على نظام خاص بها لا تكون العبارات مفهومة ولا مصورة كما يراد حتى تجري عليه ولا تزيغ عنه " [2]، وقد حدد محمد خير الحلواني مفهومين للقياس فقال في تحديدهما:" يراد به جملة العمليات الذهنية التي تؤدي إلى الاستنباط فقال هذا مذهب القياس. ويطلق على جزء من هذه العمليات فيراد به عمل فرع على أصل"[3]، لعلّة جامعة بينهما وإعطاء المقيس حكم المقيس عليه في الإعراب والبناء وقد نقد إبراهيم مصطفى سوء استخدام النحاة للقياس بحيث عطّل كثيرا من الظواهر اللغوية عن البحث والدراسة ، حيث يقول : " ولست أعرف مصطلحا من مصطلحات الدراسة اللغوية العربية ، قد أسيء فهمه ، وأسيء استعماله بقدر ما أسيء فهم مصطلح القياس " [4]، والحقيقة أن القياس

---

1 -سيبويه. الكتاب. ج3.ص335.

2 -إبراهيم مصطفى. إحياء النحو. مطبعة القاهرة. ط1. 1951. ص 2.

3 -محمد خير الحلواني .أصول النحو العربي. طبعة جامعة تشرين. سوريا. 1979.ص 91.

4 – تمام حسان. اللغة بين المعيارية والوصفية. طبعة القاهرة.1954. ص 179.

مصطلح عربي احتوى على العديد من المعاني ، وأسهم في تطور الفكر العربي ، ويعود فضاء استعماله في علوم العربية ، وسبر أغوارها إلى الدائرة التي وضعه العلماء فيها ، فمنهم من وسّع دائرة استعماله ، ومنهم من ضيّقها ، كما أن علماء الغرب المحدثون قد استخدموه في أبحاثهم ودراساتهم اللغوية ، فسوسير يرى فيه صناعة لغوية تقتضي وجود أنموذج لغوي في صلب اللغة فيقول:" يقتضي القياس وجود منوال ، ومحاكاة لذلك المنوال فالصيغة القياسية إنما هي صيغة صنعت على منوال صيغة أو صيغ أخرى طبقا لقواعد معلومة " [1]، وهكذا يعتبر الأوروبيون أن عملية القياس فردية يقوم بها الإنسان آليا منذ أن يكتسب لغة أبويه ومجتمعه إلى آخر رمق في حياته " والفرق بين القياس في اللغة العربية ، واللغات الغربية، هو فرق في أصل المقيس ، فعند العرب هي النصوص المروية والمنقولة المحدّدة مكانا وزمانا، أما عند الغربيين فهو ما اختزن في حافظة الفرد من محصول لغوي"[2]. وفي هذا التحديد الغربي إحالة إلى مفهوم الكفاءة الغوية عند أفرام نوام تشومسكي الذي ينطلق من مفهومي الملكة والتأدية عند المتكلم المثالي الذي يبني حصيلته اللغوية وفق القدرة الفطرية والفيزيولوجية والنفسانية الموجودة عنده ، كما أنها القدرة المشتركة بين جميع البشر إلا أنهم وإن كانوا يشتركون في هذه القدرة فإنهم متفاوتون في كيفية تحقيقها ، أي في كيفية استعمالها ، " فهناك من يتحكم في هذا الاستعمال تحكما تاما إلا في بعض الحالات (تعب ، اضطراب،سهو) فيخطأ في حالة إعرابية ، وهذا لا يرجع لقدرته ولكن لجهازه العصبي كالاضطراب الجسدي"[3]، والمقابلة بين القياس بمفهوم أصول النحو العربي والنظرية التوليدية التحويلية بمفهوم اللساني الحديث لأن هذه الأخيرة قد جارت " المنطق والحساب والإعلامية في الشكلانية (formalisme) حتى صارت قواعدها أشبه ما تكون بالعمليات الحسابية ، تتطلب الإغراق في التجريد والتحكم في الرموز المبهمة وامتلاك شعاب المنطق أيما امتلاك وهي في ذلك على غرار المدرسة البنيوية نابذة المعنى في المرحلة الأولى على الأقل من وضع قواعد اللغة" [4] ويتقاطع هذا المفهوم مع القياس المنطقي الذي هو أساس القياس اللغوي ، فقد عرّفه أبو حامد الغزالي بقوله " أنه القانون الذي يميز صحيح الحدّ ، والقياس عن غيره، فيميز اليقيني عما ليس يقينيا ، وكأنه

---

[1] -دي سوسير. دروس في الألسنية.. ص243.

[2] -إبراهيم أنيس. طرق تنمية الأفراد في اللغة . مطبعة النهضة الجديدة.1966. ص38.

[3] - التواتي بن التواتي. المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث. ص61.

[4] -محمد الشايب وآخرون." المدرسة التوليدية التحويلية "، أهم المدارس اللسانية. المعهد القومي لعلوم التربية. تونس. ط2. 1990. ص77.

الميزان أو المعيار للعلوم كلها" [1]، والمنطق بهذا المنظور هو دراسة أنواع التفكير بالاستعانة بأدوات الاستدلال والبرهان بغية استنتاج صور المعرفة الصحيحة أو الخاطئة ، ويعيدنا هذا السياق إلى نتائج الجدول رقم 28 من الفصل الأول في الباب الثاني الخاص برأي المتعلم في تدريس مبادئ الرياضيات مع اللسانيات حيث اتضح أن أغلبية أفراد العينة (62%) يوافقون على اعتماد مبادئ المنطق والرياضيات في فهم العمليات التجريدية في دراسة اللسانيات ، فاللغة حديثا قائمة على التفكير الرياضي ولغة الحاسوب وهي عمليات ذات طابع عقلي رمزي تجريدي ، ومثالنا على ذلك أن تعريف النحو المولد اليوم يسمى وفق الرباعية التالية (ق،ق 1،ه،ت)، ولما اتصل علماء العرب المحدثين بالثقافة الغربية في النصف الأول من القرن العشرين عملوا على ترجمة أعمال هؤلاء الغربيين ، فألّف محمد رشاد الحمزاوي معجما خاصا للمصطلحات اللسانية ووضع ثبتا لها ، ولم يهمل مصطلح القياس، فأشار إلى دلالته الحديثة بقوله:" القياس معناه اطراد التطور الصوتي، فيعمل على اضطرابه عدة عوامل منها القياس والخطأ ،والمبالغة في التقدير والأخذ من لهجات أخرى وبعث كلمات قديمة"[2].

وقد نبّه قدماء العربية إلى هذا النوع الخاطئ من القياس ، وسموه بالمنطق التوهمي ، وقد بحث اللغويون أنواع القياس اللغوي التي يعولون عليها في التنبيه إلى طبيعة الأحكام المستنبطة ، فالأصوليون يقسمونه إلى جليّ وخفيّ " إذا كان التأويل بالقياس فلا بد أن يكون القياس جليا أو خفيا لأنّ القياس من الجلي تكون العلة فيه منصوصا عليها أما الخفي فهو ما كانت العلة فيه مستنبطة من حكم الأصل " [3]، ويتقاطع هذا مع مفهومي الملكة (la compétence) والبنى العميقة (structures profondes) عند تشومسكي " فقد أقرّ الأولى في نمطه الثاني بصفة واضحة جلية وإن كان قد هيّأ لها البروز منذ نمطه الأول... ويقابلها الإنجاز(la performance) وهو ما يبلغه متكلم أو سامع معين عند مباشرته الفعلية للغته " [4]، ويعكس مفهوم الملكة والإنجاز ما يصطلح عليه بالقياس الشكلي(oncologie formelle) وحدّه أن يختص بدراسة هيئة الكلمات وبنيتها

---

[1] -علي سامي النشار. المنطق الصوري. دار المعارف. ط4. 1966.ص5

[2] -محمد رشاد الحمزاوي. المصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية. الدار التونسية للنشر. تونس.1987. ص163.

[3] - أحمد عبد الغفار. التصور اللغوي عند الأصوليين. مكتبة عكاظ للنشر. ط1. 1981. ص120.

[4] -محمد الشايب. المدرسة التوليدية التحويلية. ص 85.

الصرفية ، كما يهتم بالجانب النحوي والتركيبي ، وذلك لاهتمامه بالصيغة المتحولة للكلمات وصورها الظاهرية " هو الذي تكون فيه المشابهة بين الكلمتين قائمة على الصورة مثل توهم أصالة (الياء) في أعياد حملا على (عيد)"[1].

وأما المفهوم الثاني الموسوم بالبنية العميقة ، فهي تقابل القياس المعنوي الدلالي ، ولتوضيح ذلك نعمد إلى المثالين التاليين[2]:

-اقتناص الأسد نافع له.

-اقتناص الأسد مبيد له.

بدا لنا أنّ لهاتين الجملتين بنية واحدة. لكنهما تختلفان في حقيقة الأمر " اقتناص الأسد" الأول يفيد أن الأسد يقتنص و"اقتناص الأسد " الثاني يفيد أن غيره يقتنصه. ويرجع ذلك حسب تشومسكي إلى وجود بنيتين عميقتين مختلفتين أدّتا إلى الاختلاف المعنوي بين الجملتين ، ويقترب هذا المفهوم من القياس المعنوي الدلالي والذي نعمد فيه إلى اسم وضع لمعنى يشمل على وصفه ، فتعدّى هذا الاسم إلى معنى آخر تحقق فيه ذلك الوصف" وهو الذي تكون فيه المشابهة قائمة على المعنى ويكثر هذا الضرب في اللغة العربية"[3]، وقد تناوله ابن جني وخصّه بعدّة أبواب كباب قوة اللفظ لقوة المعنى " هذا فصل من العربية حسن ، منه قول خشن واخشوشن لما فيه من تكرار العين وزيادة الواو "[4]. وعليه فالتقابل بين القياس الشكلي والقياس المعنوي كالتقابل بين الملكة ، وما تمثله من حدس التكلم وإنجازه الكلام من جهة والبنى العميقة التي يحاول الخطاب أن ينقلها إلى المستمع المثالي وهذا يحقق على حدّ تعبير تشومسكي قواعد الانعكاس(règles de projection)" فتعتمد بنية الجملة التركيبية من ناحية وخصائص الوحدات المعنوية المكونة لهذه الجملة لتحتفظ بما يتلاءم وتزيح ما يتنافى

[1] – محمد رشاد الحمزاوي. المصطلحات اللغوية. ص 163.

[2] – محمد الشايب. المدرسة التوليدية التحويلية. ص85-86.

[3] –محمد رشاد الحمزاوي.المصطلحات اللغوية. ص 163.

[4] – ابن جني. الخصائص. ج3. ص 264.

من الخصائص الدلالية ، فحسب طريقة يعسر ذكرها مصلا في وقت وجيز، فتحدد هكذا دلالات الجمل الممكنة"[1].

وبالحديث عن البنية العميقة وتوظيفها الدلالي لتحديد معاني مصطلحات أصول النحو ومدارسه ، نلحظ في نتائج الجدول رقم 36 من الفصل الثاني من الباب الثاني نتائج خاصة بإجابات أفراد العينة عن السؤال الأول المتعلق بمعاني كلمة " لحن" ومقابلتها بأمثلة مقدمة بعدة معاني : الغناء ، الفهم ، الخطأ، التعريض، المعنى ، الفطنة ، النحو. فدراسة مصطلح اللحن في أصول النحو يقتضي عناية ودراية تمكن المتعلم من أداء مهمته العلمية بنضج ودقة ، فرغم تحديد المصطلحات المذكورة في سياقاتها الصحيحة لم نجد الإجابة الصحيحة إلاّ بنسبة 5% في ربط المصطلحات المرادفة بالأمثلة الصحيحة ، والواقع أنّ خلط الطالب بين أصول الفقه وأصول النحو أو بين علم الكلام والنحو وأصوله ، أو بين المنطق والنحو وأصوله ، يجعل المتعلم أكثر حرجا في اعتماد بعض المصطلحات أو رفضها بسبب التأثر بالاختلافات الدقيقة بين المدارس النحوية القديمة

6-القيمة العلمية اللسانية الحديثة لمفهوم العلّة والعامل عند قدماء العربية :

لاشكّ أنّ علم النحو يطمح إلى الشمول وإلى إبراز ما للقواعد التركيبية من قيمة معرفية ، فالتعليل ركيزة الدرس النحوي القديم وهو أعرق الأصول المنهجية التي اعتمد عليها النحاة السابقون" إنّ النحو علم قياسي ومسار لأكثر العلوم ، ولا يقبل إلا ببراهين وحجج" [2]، فقد بيّن الزجاجي (ت 337هـ) أن الحركات ومسبباتها والعلل الأوائل والثواني والثوالث هي علل تعليمية قياسية جدلية وهي أقرب إلى وصف ظواهر اللغة ، كما أنّ العلل التعليمية وسيلة يتوصل بها إلى تلقين مبادئ العربية وتعلم كلامها ، فالتعليل يعدّ من الأصول الأولى في الدرس النحوي العربي ، حيث أصبح غاية من غايات البحث اللغوي ، وقد أدّى نضجه عند ابن جني إلى ظهور فهم خصائص العربية وقواعدها ، خاصة حين زوّده بالاتجاه النقلي والعقلي الذي أدّى به إلى تفسير الظواهر اللغوية تفسيرا عقليا وتمكن من توظيف المعارف الوافدة ، فتملك أسلوب المنطق وتصرف في أدواته ، ففتح باب التأويل على مصراعيه ، وحاول أن يعلل الظاهرة السماعية ، أو الشاذة ويحدد لها مكانة في الكلام العربي " إنّ تعريف الممكن

[1] - محمد الشايب.المدرسة التوليدية التحويلية.ص 91.

[2] - الزجاجي. الإيضاح في علل النحو. تحقيق مازن المبارك. دار النفائس. ط3. 1986. ص 41.

هو عدم الاستحالة لكن بيقين. علينا أن نعرف ماهو المستحيل؟ إنّ المستحيل هو التناقض داخل المنظومة اللغوية أو المنظومة المنطقية.فالقضية أهي مستحيلة عندما تكون متناقضة أي عندما يكون نفيها صحيحا، أو عندما تكون " أ"و " لا أ" صادقتين في نفس المنظومة ، حيث النفي والإيجاب يتلاقيان داخل المنظومة" [1]. فالعودة إلى نتائج الجدول رقم 39 من الفصل الثاني من الباب الثاني الخاص بالسؤال الثالث من امتحان أصول الفقه ومدارسه والذي نصّه :" ضع كلمة صواب أو خطأ أمام ما يناسبها من عبارة دون تعليل ". لاحظنا ورود كلمة المتمكن والأمكن في كثير من الجمل المقدمة لأفراد العينة قصد الاعتراف بصحتها من عدمه.

-المبني غير أمكن لعدم اسميته.

-الفعل المضارع غير متمكن إلاّ أنّه معرب.

- غير المنصرف هو الممنوع من الصرف ، وغير المتمكن هو الذي لا ينصرف.

-المنصرف غير متمكن إلاّ أنّه أمكن.

-قسما المعرب متمكن إلاّ أنّه أمكن.

فالتدليل على مميزات ومواصفات العربية وتبرير أحكامها وتوسيع قواعدها بنى ذلك على ملاحظة الرابطة بين الأسلوب والمعنى الذهني المجرّد وعلل ذلك التشابه لأن العربي ميّال لحمل الفرع على الأصل ، وقد خالف ابن جني النحويين السابقين فيما نظروه من أصول التعليل فقد ذكروا أن علل المنع من الصرف تسع ، التعريف والوصف فقط معنويين وما عداهما لفظي ولم يختلف معهم من جهة العدد ، وإنما خالفهم من جهة التصنيف ، فهي عنده ثماني علل معنوية وواحدة فقط لفظية " ألا ترى أن الأسباب المانعة من الصرف تسعة وواحد منها لفظي وهو شبه الفعل لفظا نحو أحمد، تنضب (...) والثمانية الباقية كلها معنوية ، كالتعريف والوصف والعدل والتأنيث وغير ذلك فهذا دليل "[2].

---

[1] -سامي أدهم. فلسفة اللغة " تفكيك العقل اللغوي " المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع . بيروت. لبنان. ط1. 1993.ص 102.

[2] -ابن جني . الخصائص، ج1، ص 109.

وتبرز روعة العربية في تراكيبها وألفاظها ، ولم يعمد ابن جني إلى إبراز التعليل دلالة على سلامة العبارات وإنما لبيان الحكمة في تلك الاستعمالات، وذلك للتدليل على مميزات ومواصفات ظواهر العربية ، وتبرير أحكامها ، وتوسيع قواعدها وإحداث علاقة فيما بين الأسلوب والمعنى الذهني المجرّد ، وهكذا تناول ابن جني تعليل الظواهر اللغوية على أساس شكلي وفق ما تقتضيه قوانين اللغة ، وهو مبدأ من مبادئ النحو الوصفي الذي خيّم بظلاله على البحث اللغوي في مطلع القرن العشرين.

وهكذا حاول ابن جني أن يتخذ موقفا ، إذا وضع في ميزان الدراسة وجدنا أنّه يعمد إلى الأخذ من كل جانب بطرف ، انطلاقا من موقفه الذي يعد جامعا لما ذهبت إليه حديثا المدرسة التوليدية التحويلية من جهة ، والمدرسة البنوية الوصفية وتجلياتها السلوكية الاجتماعية من جهة أخرى ، فقد اعتبر أن المتكلم [1] هو الذي يحدد مواطن الإعراب في الكلام ، ذلك أنه هو الذي ينتج اللغة تبعا لنظام اقتضاه العرف الاجتماعي ، فاللغة مؤسسة اجتماعية تتحكم فيها أسس وقوانين تعمل على توجيه المتكلم وفق قواعدها ، وهي تلك التي تعرف بالعادات اللسانية في الكلام من حيث وظائف المفردات أو تراكيبها السياقية النظمية في الجملة، ومن ثمة فرّق ابن جني بين الكلام الفردي لانجاز ذاتي تعود فيه قواعد التركيب إلى مستعمل اللغة بالدرجة الأولى وهذا يتقاطع نسبيا مع مفهوم المتكلم المثالي في النظرية التوليدية التحويلية ومن جهة أخرى على أساس يحدد استعمالاتها وفقا لظروفه الاجتماعية والنفسية ثم إلى القوانين اللسانية المتواضع عليها في جوهر اللغة كنظام جماعي عام.

أما بالنسبة للعامل وعلاقته بالمفاهيم اللسانية الحديثة فقد اعتبره نحاة العربية الشخصية الاعتبارية التي تمتلك قواعد في بنية اللغة العامة ، ومهما كانت الآراء قديمها وحديثها ، فإنّ نظرية العامل دخلت كل أبواب النحو " وأصبحت الأساس الذي تنبنى عليه طرائق التحليل بعدما سعى الوصفيون إلى تهديم فكرة العامل من أساسها ، ولما أطلّ المنهج التحويلي رسّخ نظرية العامل ، وأعاد بناءها على صورة لا تبتعد كثيرا عن الصورة التي جاءت في النحو العربي" [2].فللفظ قوة مؤثرة في غيره الذي ينتظم معه ، وهو تغيير يقوم على إدراك الظواهر اللغوية لتعيين المؤثر والأحكام " فبالنسبة للعربية يحصل هذا

---

[1] – هناك علاقة مرجعية دلالية بين مفهوم المتكلم المثالي عند تشومسكي ، والعربي الفصيح في الجاهلية الذي يتكلم بفصاحة دون معرفة لقواعدها ، وهي مقابلة تغري الباحثين والدارسين لاستنفاذها دراسة وتمحيصا.

[2] – محمد عيد. أصول النحو. مطبعة علم الكتب. القاهرة. 1973. ص 48.

بقوة ؛ حيث يؤثر اللفظ في لفظ آخر ، ويلعب فيها الموضع ومكان العمل واللفظ المؤثر دورا مهما. فالعامل هو المؤثر لغيره ، والمعمول هو المتأثر بالعامل"[1].

ومن المقاربات التي تجعلنا نقابل بين نظرية العامل والاتجاه التوليدي التحويلي تصريحات ابن جني في بحثه لهذه المسألة، حيث خالف فيها ما صدر عن النحاة السابقين، ونهج في ذلك أسلوبا فكريا مغايرا أكد فيه على أهمية المتكلم في العملية اللغوية محددا ذلك من خلال ما يلي:

1-أن الموحد للمعاني هو المتكلم فهو يؤكد على هذه الحقيقة:" وأما في الحقيقة ومحصول الحديث، فالعمل من الرفع والنصب والجر والجزم إنّما هو للمتكلم نفسه، لا لشيء غيره، وإنما قالوا لفظي ومعنوي لما ظهرت آثار فعل المتكلم بمظامة اللفظ للفظ أو باشتمال المعنى للفظ وهذا واضح" [2]، وقد نظر محمد عيد إلى اجتهاد ابن جني في باب العامل أنه عارض لا يوصل صاحبه إلى التمكين لمنهج موضوعي ، وأرجع تلك الوثبة العلمية المنهجية لابن مضاء [3]، ومهما كان الرأي المذكور فإن ابن جني لا يمكن الحكم عليه إلاّ في حدود المنهج الوصفي الذي انطلق منه مهملا العامل الفلسفي الذي أراد ابن جني اعتماده ، فالتأويل مثلا إطار سليم حاول المنهج التحويلي تداركه ، فالفكرة العلمية التي نحى إليها ابن جني تبرز عمق نظرته لأصول المادة النحوية ، وخاصة في مسألة الشكل والمعنى.

2-لقد اعتبر ابن جني أن المتكلم هو الذي يحدد مواطن تواجد الإعراب في الكلام، لذلك هو الذي ينتج اللغة تبعا لنظام اقتضاه العرف الاجتماعي ، وهكذا أخذت نظرة ابن جني تؤكد صحة العامل الإعرابي من خلال تصنيفه للعناصر النظمية للجملة دون أن يغفل عنصر المعنى وهذه المركبات تعرف في البحث اللساني المعاصر بقواعد التحليل التحويلي الذي يقول منظروه أن النحو التقليدي أساسه العامل هذا الذي ربط البنية السطحية بالبنية العميقة.

إنّ نظرية العامل هي نظرية تجاهلتها النزعة البنوية ونبذها أيضا المحدثون من العرب بتأثرهم بهذا المذهب ، وعلى العكس من ذلك نجد" أن التحويليين من اللسانيين ينطلقون في تحليل الجملة مما يسمونه(nom-phrase/verbe- phrase) أي المركب الاسمي والمركب الفعلي ، وهو شبيه

[1] – صالح بلعيد. في أصول النحو. ص 69.
[2] – ابن جني الخصائص. ج1.ص109-110.
[3] – محمد عيد. أصول النحو. ص 225.

بالتحليل العربي إلى مسند ومسند إليه إلاّ أنّ هذا يخص الجملة الواحدة ذات وظيفة إفادية(informationnel fonction) ولا ينظر أصحابه فيه إلى بنية اللفظ في ذاته إذ هناك بنية أخرى غير المسند والمسند إليه ، ويتراءى ذلك بوضوح في تحليل الجملة الاسمية إلى مبتدأ ومبني عليه وهو تحليل على اللفظ لا على الوظيفة الإفادية" [1].وتحيلنا هذه الفكرة على نتائج الجدول 73 من الفصل الأول في الباب الثاني الخاص بإمكانية تفعيل الجهود النحوية العربية بما جدّ من بحث لساني عالمي، وقد كانت احتمالات الإجابة وفق ما يلي:

-أ- المقارنة بين المصطلحات النحوية القديمة وبعض المصطلحات اللغوية الوظيفية الحديثة.

ب-الربط بين مختلف المدارس اللسانية.

ج-استثمار المقولات اللسانية في أصول النحو.

د-توظيف العوامل اللفظية والعوامل المعنوية وفق المنجز اللساني الحديث والمعاصر.

ونجد مما سبق أن 52%من أفراد العينة يؤكدون على ضرورة تفعيل الجهود العربية وربطها بما جدّ من بحث لساني عالمي ، وذلك عن طريق المقارنة بين المصطلحات النحوية القديمة وبعض المصطلحات اللغوية الوظيفية الحديثة ، ولا شكّ أنّ هذه الإجابة لا تنمّ عن دراية ووعي المتعلم بتجليات هذه النظرية اللسانية البنوية في تراثنا اللغوي العربي فالاعتماد على السماع مثلا هو الأقرب إلى هذه النظرية منه إلى الاعتماد على القياس الذي يتجه -كما أشرنا سلفا- إلى الوجهة العقلية المعرفية التي تجسدها عبقرية المتكلم ، وهذا توجه أقرب إلى المنحى التوليدي التحويلي اللساني الحديث.

[1] - عبد الرحمن حاج صالح. بحوث ودراسات في اللسانيات العربية. ص 309.

الخاتمة

الخاتمة:

سعت هذه الدراسة إلى المقاربة المباشرة بين اللسانيات الغربية وتعليمية اللغة العربية ومن خلالها توصلنا إلى جملة من النتائج والملاحظات والتوصيات أهمها:

– الوله الشديد عند الطالب الجامعي لمعرفة الجديد وصياغة المفاهيم والرؤى الكلية ، واكتساب فضيلة المتابعة في تنمية شخصيته العلمية وإثراء مفاهيمه وفق ما جدّ في العلوم اللسانية وآخر نوادرها ، حيث يكون للطالب قدرة على كسر اتساقه الفكري الذاتي مثله كالناظر إلى مرآة متشظية ، فهو كل مرة يرى شيئا جديدا.

–السعي إلى الانقلاب على قدرة الذاكرة في التحصيل العلمي مهما حافظت على مكنوناتها ومقتنياتها فإن سطوتها جسيمة على الحركة التعليمية والدليل على ذلك قلّة المجتهدين والمفكرين في ميدان اللغة وكثرة الحفظة والمقلدين.

–تحريك الهموم العلمية في ذهن الطالب ،التي عادة تكون البداية السليمة لولوج عالم البحث العلمي الفسيح.

–إذا كان توهج الفكر مرتبطا باللغة التي نتحدث بها ، ونكتب بها ، فإن هذا يعني أن علينا أن نعطي لحصيلتنا اللغوية الشخصية المزيد من الاهتمام ، فالطالب المتمكن من اللغة يستطيع أن يصل إلى أفكار دقيقة ومنظمة ، بل إن المتمكن في اللغة يستطيع أن ينمي اللغة نفسها من خلال إبداعه أساليب واستخدامات جديدة ، بل من خلال إبداعه أساليب واستخدامات جديدة ، من خلال إثراء الصور والتشبيهات المتداولة.

– تحقيق الأنواع الثلاثة للذكاء عند طالب اللغة العربية وآدابها والمتمثلة في :

أ–الذكاء المنطقي الرياضي ويعني امتلاك القدرة على تحليل المشكلات منطقيا وتنفيذ العمليات الرياضية ، كما ينمي القدرة على اكتشاف واستنتاج أنماط التفكير المنطقي.

ب-الذكاء اللغوي:ويعني حساسية المرء نحو اللغة والقدرة العالية على تعلمها واستخدامها.

ج- الذكاء الاجتماعي : وهو القدرة على فهم الآخرين ومعرفة رغباتهم ، مما يعني العمل بكفاءة عالية والتأثير فيهم.

-إن الطالب المبدع الحق يتعامل مع المعرفة اللسانية على النحو الآتي:

أ-كلما عرف الطالب معلومة جديدة في اللسانيات سأل نفسه كيف يمكن أن أستفيد فائدة علمية من هذه المعلومة ؟ وما متطلبات ذلك؟

ب-لا يكتفي بالدراسة المنهجية وإنما الاطلاع على المصادر والمراجع والمواقع الالكترونية الخاصة بالجانب المعرفي.

ج-يحضر كل الدورات والندوات والمؤتمرات التي تعقد في جامعته أو الجامعات القريبة منه في مجال اهتمامه.

د-يتتبع أخبار الإبداعات الجديدة ويركز في معارض الكتب على المتخصص منها.

هـ-يحاول الاحتكاك بالأساتذة والباحثين الذين لهم باع واهتمام بميدان اللسانيات واللغة العربية.

و-الانتباه إلى الأفكار الصغيرة الجديدة في ميدان اللسانيات واللغة العربية التي من شأنها أن تسد ثغرات معرفية كبيرة إن تم رعايتها وتكثيف البحث في جوانبها ، وربما تحقيق نجاحات لم تكن محسوبة، ويمكن أن يكون ذلك من خلال التقاط بعض الأفكار العابرة أو الإشارات السريعة.

-إشاعة روح النقد داخل قاعات الدرس مع التعود على التدقيق والتحديد ، فهذا من ثمار التفكير الإيجابي وتعويد الطالب على فن التساؤل فهو أداة نقدية مهمة مع السعي نحو الإجابة السليمة بالإحاطة الشاملة بجوانب المسألة أو القضية أو النص ، المهم محاولة إدخال هذه المعارف في الخريطة الإدراكية للطالب.

-يجب أن تحدد في العلاقة بين الدرس اللساني والدرس اللغوي العربي المطلق والنسبي في العلاقة لأن ذلك يساعدنا على بناء قاعدة فكرية جيدة تساعدنا على تنقية تصوراتنا من أوهام كثيرة، فالنسبي في هذه العلاقة هو المدخل لتحسين رؤية هذه العلاقة.

- المعرفة هي وقود العقل وما لم تتوفر لنا معرفة متبادلة بين الدرس اللساني والدرس اللغوي العربي لا يمكننا إقامة مقارنة منطقية منتظمة دقيقة مؤسسة بين طرفين.

-لا يمكن تحقيق التفاعل المنشود بين الدرس اللساني والدرس اللغوي العربي إلا من خلال تعديلات ذهنية تقوم على وضع الأفكار في نطاق أوسع ووضعها في فضاء أوسع مع التدرج في تطوير الأفكار المتقاطعة ووضع الفكرة موضع التنفيذ مع مراعاة خصوصيات كل جانب وإحداث نوع من العطف الذهني الجيد عند الطلبة من أجل العمل على توليد هذه الأفكار و إيجاد المزيد من نقاط التأثير والتأثر بين الجانبين وتحقيق نوع من التكامل المعرفي الذي يسهم في تحديد معالم اللسانيات العربية المنشودة.

-إيجاد وتشجيع الكتابات اللسانية التمهيدية التبسيطية التي تقدم اللسانيات إلى القارئ المبتدئ بالشكل الصحيح.

-إن العمل الأكاديمي المشهود الذي يمكن أن يحقق الفاعلية بين الدرس اللساني والدرس اللغوي العربي هو وضع معجم عربي تاريخي ، وهو مشروع يمكن للمجامع اللغوية والجامعات العربية أن تجمع طاقاتها البشرية والمادية التي يمكن أن تنجزه في آجال معقولة لو تضافرت الجهود وتوفرت الإرادة والنظرة الإستراتيجية.

-يمكن للغة العربية أن تصبح فاعلة في محيطها الجامعي والعام بالتحول من موقع الاستهلاك إلى موقع الإنتاج العلمي والمعرفي بتشجيع الطاقات الضرورية البشرية والمادية ، فالمنتج يستعمل لغته ويطبق على لغته ويعالج المشاكل انطلاقا من خصوصيات لغته.أما المستهلك فيضطر إلى استعمال الألسن

الأخرى ويبقى يلهث وراء نسق التقدم الذي يحققه المبتكر المصنع والمنتج وهنا بالذات يكمن مشكل المعالجة الآلية العربية التي لا ترقى إلى المستوى العالمي رغم الجهود المبذولة.

-من الضروري أن تأخذ طرائق التدريس بالأساليب الحديثة من تعليم ذاتي وتعليم مستمر وتعليم مبرمج ، وأن تكون الدراسة في الفصل جسرا يعبر عليه الطالب إلى المحافل العلمية، كما ينبغي أن يكون من الاتجاهات الأصيلة تمكين الطالب من الاستخدام الإيجابي لوسائل الاتصال في الدراسة اللغوية ، وأن تقام هذه الأساليب على أسس علمية.

- ينبغي بناء أنحاء لوصف اللغة العربية الحالية والقديمة ولهجاتها ، ودراسة اللغة العربية تاريخيا ومراعاة تطورها لضبط المبادئ التي تتحكم في تطورها، وبناء نماذج لسانية على أساس الدراسات النفسية والآلية؛ إدراك اللغة العربية واستعمالاتها،وبناء نظرية تؤرخ للغة العربية والفكر اللساني العربي بعيدا عن الإسقاطات الظرفية.

-الاعتماد على الدراسية الميدانية من لدن المخابر والهيئات الوزارية المختصة في وضع المقررات النحوية العربية في الجامعة والمراحل التعليمية التربوية، من خلال معاينتها لأهم الأخطاء المتداولة وكيفية تجاوزها في الخطاب المنطوق واللغة المكتوبة.

-باستعراض الكتب القديمة مثل " الكتاب " للخليل ، والكتب الحديثة حول اللسانيات واللغة العربية التي درسها الطلاب ، تبين أن المادة اللغوية في هذه المؤلفات لا تناسب المتعلم العربي نفسه، لأنها تعرض قضايا لغوية رفيعة المستوى تناسب الباحث اللغوي لا المتعلم اللغوي.

-وضع برنامج عام بالنسبة لمستقبل اللسانيات في الجزائر وآفاقها في الميدان التعليمي وحصر هذا الجهد في ميدان جماعي ومؤسساتي، مع تحديد طبيعة اللسانيات في الجزائر وفق تحديد واضح للسانيات العربية انطلاقا من تحديد تصوري ونظري لموضوعها و استقصائها.

-خلق حركة لغوية علمية جديدة تقوم على رصد خصائص وسمات اللغة العربية وكيفية تعلمها بالاعتماد على المهارات المتطورة ، وتوحيد مصطلحات اللسانيات داخل الجامعات الجزائرية حتى نقضي على اللبس والغموض نظرا لتعدد المشارب المعرفية العلمية.

– تحديد لغة الاستعمال عند متعلم اللسانيات في الجزائر ، ووضع ركيزة للغة المشتركة للاستعمال في المؤتمرات واللقاءات اللسانية داخل الوطن ، وخلق آليات علمية جديدة للتعامل مع التعدد اللهجي في الجزائر ، وكيفية توظيفه في الدرس اللساني دون خدش هوية المجتمع اللغوية.

– تقريب الطالب الجزائري من اللسانيات كعلم وتدعيمها ببرنامج يحقق أهداف هذا العلم ، والمعرفة الموضوعية لواقع الدرس اللساني في الجزائر عن طريق المعاينة وخلق ميكانيزمات جديدة.

– استثمار ميدان اللسانيات التطبيقية وربطها بالممارسة اللغوية وإقناع المؤسسة التربوية والمجالس العليا الجزائرية بضرورة إدراج بعض البرامج اللسانية المبسطة للمتعلم في المرحلة الثانوية ، والوقوف على أهمية الترجمة الموضوعية النشيطة في اللسانيات وإضافتها لنوعية الدرس اللساني الجزائري واللغة العربية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

*القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولا : الكتب العربية:

1 -إبراهيم أنيس. طرق تنمية الأفراد في اللغة . مطبعة النهضة الجديدة.مصر.1966.

2- إبراهيم أنيس : من أسرار اللغة. مكتبة الأنجلو المصرية . مصر. ط6. 1978م

3 -إبراهيم مصطفى. إحياء النحو. مطبعة القاهرة. ط1. 1951.

4- إبراهيم ناصر، مقدمة في التربية، عمان، ط3، 1980.

5- ابن الأنباري: الأغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة، تحقيق سعيد الأفغاني، دمشق، 1957.

6- ابن جني: سر صناعة الإعراب، تحقيق مصطفي السقا وأصحابه البابي الحلبي، القاهرة، 1945.

7- ابن جني: الخصائص تحقيق: محمد علي النجار، القاهرة، ج1، 1952.

8- ابن جني، المصنف في شرح كتاب التصريف للمازني، تحقيق إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة، ط1، 1954 .

9- ابن خلدون: المقدمة، تحقيق عبد الواحد وافي، القاهرة، 1957، ج4.

10- ابن عبد ربه: العقد الفريد، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1982،ج5.

11- أبو بكر الزبيدي: الأندلس، طبقات النحويين واللغويين، ط1،1973.

12- أبو القاسم الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن مبارك، دار النفائس، بيروت،ط1،1982.

13- أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء 1، ط 1، الشركة الوطنية للتوزيع، الجزائر، 1981.

14 -أبو نصر الفارابي، كتاب الحروف. تحقيق محسن مهدي ، دار المشرق، بيروت، لبنان. 1970.

15- أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط 1، الجزائر، 1981.

16- أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن محمد: مناهج التعليم بين الواقع والآفاق، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2001.

17- أحمد الحمو وآخرون: اللغة العربية وأسئلة التطور الذاتي والمستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1.
18- أحمد الخطيب: جمعية العلماء المسلمين ودورها الإصلاحي في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1، الجزائر، 1985.
19- أحمد الشايب: دراسة أدب اللغة العربية بمصر، في النصف الأول من ق20، مكتبة النهضة العلمية، القاهرة، ط1، 1952
20- أحمد شلبي: كيف تكتب بحثا أو رسالة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1992.
21- أحمد عبد الغفار. التصور اللغوي عند الأصوليين. مكتبة عكاظ للنشر. ط1. 1981
22- أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة، 1987.
23- أحمد عفيفي:نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 1998.
24-أحمد محمد فتوح: الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، دار المعارف،/ القاهرة، ط2، 1978.
25- أحمد محمد قدور : مبادئ اللسانيات، دار دمشق، سوريا، ط1، 1996.
26- أحمد محمد قدور: اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، دار الفكر، دمشق، سورية، ط1، 2001.
27- أحمد محمد قدور: الحصيلة اللغوية أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد، 212. 1996 .
28- أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، العدد 202، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت . 1996.
29- أحمد مختار عمر: علم الدلالة، مكتبة دار العروبة، الكويت، 1988.
30- أحمد نعيم الكراعين: علم الدلالة بين النظرية والتطبيق، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1993.
31- إسماعيل العربي: الدراسات العربية في الجزائر في عهد الاحتلال الفرنسي، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1، الجزائر، 1986.
32- ألفت يوسف: المساجلة بين فقه اللغة واللسانيات، دار سحر للنشر، تونس، ط1، 1997.

33- أمين الخولي: مشكلات حياتنا اللغوية، مجموعة محاضرات ألقيت في معهد الدراسات العربية العالية، دار المعرفة، القاهرة، مصر، ط2، .1965.
34-أنور الجندي: الفكر والثقافة المعاصرة في شمال إفريقيا، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1965.
35- أوكان عمر: اللسانيات وتعليم اللغات، أعمال ندوة تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات، سلسلة الندوات، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة أنفولرانت، فاس،عدد15.
36-بدر ابن الراضي: تعليم اللغة وتعلمها، مقاربة تواصلية، مجموعة من الباحثين، اللغة والتواصل التربوي والثقافي مقاربة نفسية تربوية، ط 1، الدار البيضاء، المغرب، 2008.
37- بشير إبرير: دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، مطبعة المعارف، عنابة، الجزائر، ط1، 2007
38 - تمام حسان. اللغة بين المعيارية والوصفية. طبعة القاهرة.1954.
39- تمام حسان: العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 1973.
40- التواتي بن التواتي: المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي، الجزائر، ط2، 2008 .
41- التواتي بن التواتي: مفاهيم علم اللسان، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2008.
42- التواتي بن التواتي: محاضرات في أصول النحو: دار الوعي للنشر والتوزيع، الرويبة، الجزائر، ط1، 2008.
43- الجرجاني: التعريفات، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 1، 1983.
44- جورجي زيدان: الفلسفة اللغوية، المكتبة الخاصة، بيروت، ط1، 1987.
45- حامد عمار: دراسات في التربية والثقافة، مواجهة العولمة في التعليم والثقافة، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، 2000.
46-حسام الخطيب: ملامح في الأدب والثقافة واللغة: مطبعة الثقافة والإرشاد القومي، سوريا، ط1، 1977.
47- حسان حلاق ومحمد منير سعد الدين: المناهج العلمية في كتابه الرسائل الجامعية وتحقيق المخطوطات والعلوم المساعدة، دار بيروت المحروسة للطباعة والنشر، ط3، 2008.

48-حشلاف علي: المرافق السياسية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين من خلال صحفها، 1931-1939، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، معهد الإعلام والاتصال، 1994.

49- حفيظة تازروني: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري.دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 1، 2003.

50- حمدان خوجة: المرآة، تقديم وتعريب محمد العربي الزبيري، ط 1، ش،ر، ن،ث، الجزائر، 1973.

51- حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر،(د ت) .

52- راشد علي عيسى: مهارات الاتصال، كتاب الأمة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، 1425هـ، العدد 103.

53- رؤوف عبد الرزاق: اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، مطبعة الإدارة المحلية، بغداد . 1976.

54 - الزجاجي. الإيضاح في علل النحو. تحقيق مازن المبارك. دار النفائس. ط3. 1986.

55 - الزركشي. البحر المحيط في أصول الفقه، تحقيق الشيخ عبد القادر عبدالله العاني، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، الكويت ، ط2،1992، ج2.

56- ساطع الحصري : دروس في أصول التدريس: مطابع الغندور، القاهرة، مصر، ط 8، 1962، ج1.

57- سامي أدهم: فلسفة اللغة، تفكيك العقل اللغوي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت، لبنان، ط1، 1993.

58-سعيد حسن بحيري . نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 1998 .

59- سمير شريف استيتية : اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتاب الحديث، الأردن،ط2، 2008 .

60- سيبويه: الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، دار القلم، ج1، 1966.

61- السيوطي: الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق أحمد محمد قاسم، مطبعة السعادة، القاهرة، مصر، ط1، 1976،.

62- السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق أحمد جاد المولى وآخرون، مصر، دت، ج1.

63- صابر الحباشة . من قضايا الفكر اللساني في النحو والدلالة واللسانية، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، سوريا ، ط1، 2009.

64-صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، المقدمة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والخطاب، الكويت.

65- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ط 1، دار هومة، الجزائر، 2000 .

66- صالح بلعيد: مقاربات منهجية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004.

67- صالح بلعيد: في أصول النحو، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2008

68- صالح بلعيد: في النهوض باللغة العربية، دار هومة، ط1، 2008.

69- صالح بلعيد: علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.

70- صالح بلعيد: الصرف والنحو، دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى الجامعية- أقسام الأدب العربي- دار هومة، ط1، 2003، الجزائر.

71- صالح خرفي: شهيد الثورة أحمد رضا حوحو في الحجار، 1954/1934، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، لبنان، 1992.

72- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس،دار المعارف للنشر، مصر، ط1،د ت.

73- صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ط2، ج2، 1966.

74- صالح عبد العزيز: التربية الحديثة، مادتها، مبادئها تطبيقاتها العلمية، دار المعارف، ط4، ج3 ،مصر، 1969.

75- طه عبد الرحمن: الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، المركز الثقافي العربي، ط2، 2006.

76- الطيب البكوش: التصريف العربي، الشركة التونسية لفنون الرسم، تونس، 1973.

77- عباس حسن: اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، القاهرة، (د، ت)، ط1.

78- عبد الجبار جعفر الفزاز: الدراسات اللغوية في العراق، دار الرشيد للنشر، بغداد، العراق، ط1، 1981.

79- عبد الجليل مرتاض: في مناهج البحث اللغوي، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2003.

80-عبد الحميد عبد الواحد: في التعليل النحوي والصرفي، وحدة بحث اللسانيات والنظم المعرفية المتصلة بها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس، تونس، 2006.

81- عبد الحميد عبد الواحد: الكلمة في اللسانيات الحديثة، وحدة بحث اللسانيات والنظم المعرفية المتصلة بها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، صفاقس، تونس، 2007.
82-عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في التراث اللساني العربي ، مكتبة علاء الدين، صفاقس، تونس، ط1،2000.
83- عبد الرحمن أيوب: العربية ولهجاتها، معهد البحوث والدراسات العربية، عالم الكتب، القاهرة، 1986.
84- عبد الرحمن حاج صالح: علم الأصوات، مطبوعة لطلاب معهد اللسانيات والصوتيات، الجزائر، 1972.
85- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2007.
86-عبد الرحمن سلامة: التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، مكتبة الشعب والشركة الوطنية للكتاب، ط1، الجزائر، 1981.
87- عبد السلام حلمي: اللغة الأم وسلطة المؤسسة، مبحث في الوطنية اللغوية والثقافة في المغرب،2000.
88- عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب، تونس ، 1984.
89- عبد السلام المسدي: محمد الهادي طرابلسي الشرط في القرآن على نهج اللسانيات الوصفية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط1، 1985.
90- عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط2، 1986.
91- عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، 1986، ط1.
92- عبد السلام المسدي: المصطلح النقدي: مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله، تونس، 1994.
93- عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2010.
94- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط6، 1968.

95- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، المغرب، ومنشورات عديدة، بيروت، ط1، 1986.

96- عبد القادر فوضيل: هيا نتحدث طريقة في تعليم التعبير والمحادثة لأطفال السنة الأولى من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1983-1984.

97- عبد الكريم غلاب، أزمة الفكر المغربي، ضمن : من اللغة إلى الفكر، مطبعة النجاح الجديدة، ط:1، 1993.

98- عبد اللطيف الفارابي: معجم علوم التربية. مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. مطبعة النجاح الجديدة.المغرب.، 1994.

99- عبد الله الركيبي: الفرانكفونية مشرقا ومغربا، دار الأمة، الجزائر، ط1، الجزائر، 1993.

100- عبد المجيد نشوائي: علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1985.

101-عبده الراجحي: فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة، بيروت، لبنان، ط1، 1972.

102-عبده الراجحي. النحو العربي والدرس الحديث. بحث في المنهج. دار النهضة. بيروت.1979.

103- عبده الراجحي: التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

104- عثمان أمين: فلسفة اللغة العربية، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، مصر، ط 1، 1965.

105- عثمان سعدي: قصة التعريب في الجزائر،دار الكتاب العربي للطباعة والنشر،ط 1، القاهرة، مصر،د/ت.

106- عزو إسماعيل عنانة وآخرون: طرق تدريس الحاسوب دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2007 .

107- علال الفاسي: الحركات الاستقلالية في المغرب العربي، مطبعة الرسالة، ط 1، القاهرة، مصر، 1948.

108- على أبو المكارم: تعليم النحو العربي، عرض وتحليل، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2007 .

109- علي تعوينات: صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1992.
110 -علي سامي النشار: المنطق الصوري. دار المعارف.مصر. ط4. 1966.
111- علي صالح الجوهري: الإصلاح التعليمي في العالم العربي، المكتبة العصرية، المنصورة، ط 1، 2009.
112- علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، دار النهضة، مصر للطباعة والنشر، القاهر، مصر، ط 7، 1972
113- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1999.
114- عمرو حسن أحمد بدران: الإنسان والعولمة، مكتبة الجزيرة، دار المعارف بناء الإنسان، المنصورة، القاهرة، مصر، 1999.
115- عون شريف قاسم: قاموس اللهجة العامية في السودان، جامعة الخرطوم، السودان، 1972.
116- الفارابي: إحصاء العلوم، تحقيق عثمان أمين، دار الفكر العربي بمصر، 1947.
117- فخر الدين القلا، يونس ناصر ، محمد جهاد جمل: طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات. ، دار الكتاب الجامعي، جامعة العين، الإمارات العربية المتحدة ،2006
118-فهمي حجازي: المعجمات الحديثة دراسات في اتجاهات تأليفها وأسسها اللغوية ، كلية الآداب بجامعة القاهرة، 1978 .
119- فهيم مصطفى: أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2000.
120- فوزي عبد الله العكش: البحث العلمي، المناهج والإجراءات، مطبعة العين الحديثة، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1986.
121- قرطب بن المستير: طي بغية الوغاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج1، 1964.
122- كمال بشر: علم اللغة العام(الأصوات)، دار المعارف، القاهرة، ج2، 1973.
123- كمال محمد بشر: دراسات في علم اللغة، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1969، ج2 .

124- مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار الأطلس للدراسات والترجمة والنشر، ط1.
125- مازن الوعر: نحو نظرية لسانية عربية حديثة، لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، دار طلاس للدراسات، دمشق.
.1986
126- مالك بن نبي: مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة محمد عبد العظيم علي، مكتبة عمار، القاهرة، 1971.
127- مبارك الميلي: تاريخ الجزائر القديم والحديث، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1، الجزائر، دت.
128- محمد بن علي ملق: التعليم والحاسوب في دول الخليج العربي(الواقع وآفاق التطوير)، مكتبة التربية العربية لدول الخليج المنامة 1994.
129-محمد خان: مدخل إلى أصول النحو، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط1، .2003
130- محمد الخضر حسين: القياس في اللغة العربية، دار الحداثة، بيروت، لبنان، ط1، 1983.
131 -محمد خير حلواني :أصول النحو العربي. طبعة جامعة تشرين. سوريا. 1979.
132- محمد رشاد الحمزاوي: العربية والحداثة، منشورات المعهد القومي للتربية، تونس، ط1، .1982
133-محمد رشاد الحمزاوي. المصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية. الدار التونسية للنشر. تونس.1987.
134- محمد سويرتي: النحو العربي من المصطلح إلى المفاهيم -تقريب تداولي وأسلوبي – مطبعة أفريقيا الشرق، ط 1، الدار البيضاء، المغرب، 2007.
135- محمد السيد علوان: المجتمع وقضايا اللغة، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 1995.
136-محمد الشايب وآخرون." المدرسة التوليدية التحويلية "، أهم المدارس اللسانية. المعهد القومي لعلوم التربية. تونس. ط2. 1990.
137- محمد شكيري: دروس في التركيب، بين النظرية التوليدية التحويلية والنحو المعجمي الوظيفي، تطبيقات على العربية، مطبعة الكرامة، الرباط، المغرب، ط1، 2005.

138- محمد الصغير بناني: المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة، دار الحكمة، الجزائر، 2001..
139- محمد صلاح الدين الشريف: الشرط والإنشاء النحوي للكون، كلية الآداب منوبة، تونس، ط1، ج2، 2002.
140-محمد الطيبي، وضع المصطلحات، المؤسسة الوطنية للفنون، المطبعية، الرغاية، الجزائر، 1992 .
141- محمد علي الخولي: معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1970
142- محمد علي الخولي: معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، 1986.
143- محمد عيد: أصول النحو العربي على ضوء علم الحديث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1973.
144- محمد عيد: الملكة اللسانية عند ابن خلدون، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1979.
145- محمد عيد: المستوى اللغوي للفصحى واللهجات، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1981 .
146- محمد غاليم: عن البحث الدلالي العربي، تطور اللسانيات في الأقطار العربية وقائع الندوة الجهوية، أفريل 1997، دار الغرب الإسلامي، الرباط، المغرب.
147- محمد مبارك: فقه وخصائص العربية، دار الفكر الحديث، لبنان، ط1، 1984.
148- محمد محمود الحيلة: التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1999.
149- محمد المنجي الصادي: التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 1982.
150- محمود أحمد السيد .اللسانيات وتعليم اللغة: دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، ط1، 1998.
151- محمود السعران: علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت.لبنان.
152- محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للنشر والتوزيع، 1998.
153- مسارع الراوي وآخرون: دور التعليم في الوحدة العربية، بحوث ومناقشات ووقائع الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان،ط1، 1979.

154- مصطفى بدران وآخرون: الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر،ط5، 1983.
155- مصطفى حركات: اللسانيات الرياضية والعروض، دار الحداثة، لبنان، ط1، 1988.
156- مصطفى العلاييني: جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، ط18، بيروت، 1989.
157- منير زكي: النماذج المعرفية الحديثة للاكتساب اللغوي، التوجه التكنولوجي في البحث، وحدة البحث في تحليل الخطاب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس، ط1، 2006.
158- ناصر الدين سعيدوني: دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1984.
159- نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها ، دار النفائس ، بيروت، لبنان، ط5، 1998.
160- نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 2004.
161- نهاد الموسى: نظرية النحو العربي، في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، 1981.
162- نور سلمان: الأدب الجزائري في رحاب الرفض والتحرير، دار العلم للملايين، ط1.
163- يحيى أبو بكر: سعد لبيب وحمدي قنديل، الإعلام في الدول في الدول العربية، باريس، اليونسكو، 1982.
164- يوسف مقران: المصطلح اللساني المترجم، مدخل نظري إلى المصطلحات، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1.
165- يونس غازي: مدخل إلى الألسنة، منشورات العالم العربي الجامعية، دمشق، ط1، 1985.
166-أعمال الملتقى الدولي: الوحدات اللسانية والتحليل اللساني. وحدة بحث اللسانيات والنظم المعرفية المتصلة بها. سفاقص.30-31أكتوبر 2007. تونس.2007
167- أعمال ملتقى الممارسات اللغوية التعليمية، 7-8-9، ديسمبر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2010.
168- مجموعة مؤلفين: اللغة العربية والوعي القومي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربي، مركز الوحدة العربية، لبنان، ط2، 1986.

ثانيا :الكتب المترجمة:

1- أوزوالد ديكرو وجان ماري سشايفر: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1.
2-بالمر (ف.ر) .علم الدلالة "إطار جديد". ترجمة صبري إبراهيم السيد. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. مصر. 1992..
3-برجشتراسر. التطور النحوي للغة العربية، ترجمة رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي ودار الرفاعي، 1402هـ / 1982م.
4- جان بيرو: اللسانيات، ترجمة الحواس مسعودي مفتاح بن عروس، دار الآفاق، الجزائر، 2001.
5- جلبير حر الغيبوم: اللغة والسلطنة والمجتمع، ترجمة محمد سليم هنكاس، المغرب، ط1،1995.
6- جوليا كريستيفا: علم النص، ترجمة فريد الزاهي، مراجعة عبد الجليل الناظم، دار توبقال للنشر، المغرب، 1997.
7- جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1985
8- جون ليونز: شومسكي، ترجمة محمد زياد بركة، النادي الأدبي، الرياض، 1987.
9- جورج مونان: اللسانيات والترجمة، ترجمة حسين بن زروق، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1.
10-جورج مونان،مفاتيح الألسنة - صالح القرمادي: تقديم وترجمة الطيب البكوش الدار العربية، تونس، 1981.
11- جورج مونان: تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين، ترجمة بدر الدين القاسم، وزارة التعليم العالي، ط1،جامعة حلب 1981 .
12- جورج مونان: علم اللغة في القرن العشرين، ترجمة نجيب غزاوي، وزارة التعليم العالي، دمشق، سوريا، 1972.
13- جوزيف فاندريس: اللغة، تعريب عبد الحميد الدواخلي وحمد القصاص، مطبعة البيان القاهرة . 1950.

14- جيفري ساميسون: المدارس اللغوية التطور والصراع، ترجمة أحمد نعيم الكراعين، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط1، 1993.

15- دومينيك مانقونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتين منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2005.
16- دي سوسير: دروس في الألسنة العامة، ترجمة محمد عجينة ومحمد الشاوش، تونس، ط1، 1985.
17- دي سوسير: محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي وحيد النصر، دار نعمان للثقافة، لبنان، 1984.
18- فرانسواز أمنيكو: المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، 1986.
19- كاترين فوك، بيارلي قوفيك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة تعريب المنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1984.
20- كارل بروكلمان: تاريخ الأدب العربي، ترجمة عبد الحليم النجار، دار المعارف، القاهرة، ط5، ج1، 1985.
21- مارتنيه: مبادئ اللسانيات العامة، ترجمة أحمد الحمو، المطبعة الجديدة، دمشق، ط 1، 1984
22- نوام تشومسكي: المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها، ترجمة وتعليق وتقديم محمد فتيح، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1993.
23- هربرت بركي: مقدمة إلى علم الدلالة الألسني، ترجمة قاسم مقداد، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، ج1، 1990.

ثالثا :الكتب الأجنبية:

1-Alain Rey : Théories du signe et du sens 2, Editions Klincksielk, Paris, 1976.
2 –André martinet : éléments de linguistique générale, 1988.
3- C. chiadai : dictionnaire noble français- arabe. Dar kitab el hadith, alger.
4-Demis Girard, linguistique applique et didactique des langues Armand colin , paris, 2ems , 1972
5 –Dubois(jean)et autres : dictionnaire de linguistique libraire Larousse , paris 1973.

6 –Ducrot et Todorov ! Dictionnaire encyclopédique du langage, éditions du seuil, 1971.
7-Ennji M& sadiqui F : application of modern linguistics, Afrique orient Casablanca, 1994.
8 –Feith Hlim : oral fluence training and Small groups frome nombre, january 1982.
9-Ferdinande de Saussure : Cours de linguistique générale, préparé par Tillo Mauro, Saint Germain, Paris, 1972.
10-F. olatis and G. tucker, eds language in public life (Washington D.C), Georgetown university press, 1979.
11– J-L.Austin , le langage de la perception , traduit par P.Gochet, libraire Armant colin, paris, 1971.
12-Jones(Daniel) : the phoneme its nature and use, printed ly w. heffor and sons ltd. Cambridge 1967.
13-Garrison, eds. Language treatment in Egypt (Cairo. Ford foundation, 1975).
14-George Mounin : dictionnaire de la l'inguistique, 2eme , éd quadrige/ puf, 1995, paris.
15- Gleason (h.a) : introduction à la linguistique traduction de Françoise subois Charlier, l'libraire, Larousse, paris, 1969.
16- Glisson(robert) et Coste(Daniel) : Dictionnaire de didactique des langues, hachettes, paris,1976
17–Koula Taleb: les Algériens et leur (s) langues (s) 2éme édition el Hakim, Alger.1987.

18- L'épistémologie et ses variétés en logique et connaissance scientifique, encyclopédie de la pléiade, Gallimard, 1967.
19-Mel cuk. A clas et A. polguére introduction a la lexicologie et combinatoire. Louvain-la neuve. dueulot.1995
20 –Michel dabéne et Gilbert du cancel, pratiques langagières et enseignement du français à l'école, repères recherches en didactique de français langue maternelle, INRP, 1997.
21- Nadia anghelexu : Langage et culture dans la civilisation arabe, traduit du roumain par Viorel visant ; éditions l'harmattan, paris.

22- p. lerat : les langes spécialisées, coll linguistique nouvelle, ed, puf, paris, 1995.
23-Salem Chaker: imazighen ASSA, éd 2,alger.1990.

24-S.P. corder oror : analysais interlignage and second langage acquisitions,.
25-Searle(J.L) : les actes du langage, ESSAI de philosophie du langage (trad), le seuil, paris, 1973
26 -w. marcais. Langue arabe dans l'Afrique du nourd. in revue pédagogique n°1 , Alger, 1931

رابعا : المعاجم العربية

1- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مطابع دار المعارف، مصر، ط2، ج1، 1972.
2- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت(د،ت)، خمسة عشر جزءا. ط3 .
3- الأزهري: تهذيب اللغة، ج04، مادة(ص، ل،ح). تحقيق: محمد عوض مرعب الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت .
4- جلال البغدادي: معجم الألفاظ العامية البغدادية، مطبعة العاني، بغداد، 1963، ومعجم الألفاظ الكويتية، مطبعة أسعد، بغداد، 1963.
5- سيد عبد العال: معجم الألفاظ العامية المصرية ذات الأصول العربية الممتدة من القرآن والحديث ومعاجم اللغة ومأثورها، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1971
6- عبد المنعم عبد العالي: معجم الألفاظ العامية، مكتبة النهضة، القاهرة، 1972.
7- الفيروز أبادي: القاموس المحيط(اللسان)، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1986 .
8- مبارك مبارك: معجم المصطلحات الألسنية، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1995.

خامسا :المجلات والدوريات:

1- مجلة المستقبل العربي، السنة الثالثة العدد 29، بيروت .لبنان . 1981.
2- مجلة الفكر العربي المعاصر، مركز الإنماء القومي ، لبنان ، العدد05 .
3-المجلة العربية للعلوم الإنسانية. جامعة الكويت. المجلد 4. العدد6 عام 1984.
4-مجلة اللسانيات . مجلة في علم اللسان البشري. جامعة الجزائر. المجلد 2. 1972.
5-مجلة اللسان العربي، الرباط، عدد 35، 1991.

6-مجلة المصطلح، ع10، مخبر تحليلية إحصائية في العلوم الإنسانية، جامعة أبوبكر بن قايد، تلمسان، الجزائر، 2002،.

7-مجلة العربية والترجمة، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 7-8، بيروت خريف 2011 شتاء2012.

8- مجلة اللسانيات، عدد06، جامعة الجزائر . 1982 .

9- اللسان العربي،الرباط السنة8 كانون الثاني، يناير 1970، ج1.

10- مجلة مجمع اللغة العربية بمصر، نوفمبر1975، ج36.

11-مجلة فكر ونقد ، مجلة ثقافية شهرية، دار النشر المعرفية، الدار البيضاء، عدد 96 مارس 2008.

12-مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الخامس، الآداب، 1993.

13- مجلة اللغة العربية، دمشق، سوريا، مجلد 73، ج4.

14- مجلة التواصل، عنابة، الجزائر، العدد8، 2001.

15-مجلة الأدب المعاصر، بغداد، عدد49، 1998.

16- مجلة مجمع اللغة العربية: درس المعربات، مج2، ج6، 1922.

17- مجلة اللسان العربي، الرباط، المغرب، مج1، ج2، 1970.

18-مجلة اللسان العربي، الرباط،1985، ع24.

19-مجلة اللسان العربي، 1978، ج1.

20- حوليات الجامعة التونسية، 1975، ع 12.

21-مجلة المعرفة، ع172، وزارة التربية والثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، 1976.

22- اللسان العربي، ع46، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط(المغرب)ديسمبر 1998.

23- مجلة الثقافة، العدد 26،الجزائر ، 1975.

24- مجلة الأصالة،الجزائر ، العدد 17-18.

25- مجلة التواصل، جامعة عنابة، الجزائر،عدد8، جوان 2001.

26- مجلة الدراسات النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط . المغرب ، العدد 11، 1990.

27-مجلة التعريب، ، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، السنة الثانية، العدد الرابع . دمشق، 1992

28-مجلة التواصل، جامعة عنابة، الجزائر . العدد 08، جوان 2001 .

29-المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، المجلد 4، العدد 16، 1984 .

30-مجلة عالم الفكر المعاصر، بيروت، العدد 18، 1982 .

31-مجلة الحصاد، جامعة الكويت، العدد الأول، يوليو 1981م.

32-مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد الثالث، العدد الأول، 1972.

33-مجلة اللغة والتواصل التربوي والثقافي، مقاربة لسانية تربوية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2008.

34 -مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، المجلد 44، ج1، 1969.

35- *علامات* في النقد الأدبي" ، النادي الأدبي ، جدّة ، ج*8* ، م2 ، ***1993****م*.

36- 37-مجلة المجمع العلمي العربي، العدد 18، دمشق . 1943.

38-مجلة لغة العرب، المجلد التاسع، بغداد . 1931.

39- مجلة الضياء، العدد04، مطبعة المعارف .مصر . 1902.

40-مجلة العلوم الإنسانية، الكويت، العدد، المجلد السابع .صيف1987.

الملاحق

أولا: بيانات شخصية

1 - الجنس

أ - ذكر ☐

ب - أنثى ☐

ثانيا: بيانات خاصة بالمستوى التعليمي قبل الجامعي

2 - ماهو تخصصك في الثانوية؟

أ - أدبي ☐

ب - علمي ☐

ج - تقني ☐

د - وأخرى...........

3 - ما هي أهم اللغات الأجنبية التي درستها في الثانوية؟

أ - الفرنسية ☐

ب - الإنجليزية ☐

ج - الألمانية ☐

د - الإيطالية ☐

4 - ما هو مستواك في مادة الرياضيات في الثانوية.

أ - جيد جدا ☐

ب - جيد ☐

ج - مقبول ☐

د - ضعيف ☐

5 - هل كنت تطالع قبل الجامعة.

أ - نعم ☐

ب - لا ☐

6 -في حالة الإجابة بنعم، ما نوع الكتب التي تطالعها؟

أ -أدبية ☐

ب -لغوية ☐

ج -علمية ☐

د -ثقافية ☐

7 -في حالة الإجابة بـ لا فما سبب ذلك؟

أ -عدم الرغبة في المطالعة ☐

ب -كثافة البرامج التعليمية ☐

ج -غياب التحفيز على المطالعة ☐

د- وأخرى تذكر..........

8 -ما هو المستوى الذي تحصلت به على البكالوريا؟

أ -جيد جدا ☐

ب -جيد ☐

ج -مقبول ☐

9 -ما هي الشعبة في البكالوريا؟

أ -علمية ☐

ب -أدبية لغوية ☐

ج -تقنية ☐

د -رياضية ☐

هـ -علوم شرعية ☐

ثالثا- المستوى التعليمي للطالب في الجامعة.

10 -ما هو سبب اختيارك لهذا التخصص؟

أ -الرغبة في التخصص ☐

ب -المعدل الموجه ☐

ج -رغبة الأولياء ☐

د -أخرى تذكر...............

11 - ما هي اللغة التي تستعملها داخل الدرس؟

أ عربية فصيحة ☐

ب -الدارجة ☐

ج -بين وبين ☐

12 - ما هي أسباب عدم استعمال الفصحى عندك؟

أ -عدم تشجيع الأساتذة لهذا المستوى ☐

ب -التعود على العامية الطاغية في الاستعمال ☐

ج -الشعور بالحرج ☐

د -أخرى تذكر

13 - ما هو المستوى اللغوي الموظف في التعامل بين الأستاذ والمتعلم؟

أ -عربية فصيحة ☐

ب -دارجة ☐

ج -بين وبين ☐

14 - ما هي أسباب إعجابك بالنص اللغوي؟

أ -ألفاظه ☐

ب -محتواه ☐

ج -هما معا ☐

15 -هل تجد صعوبة في فهم النصوص العربية التراثية؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

16 -إذا كانت الإجابة ب: لا فما سبب ذلك؟

أ -صعوبة ألفاظها ☐

ب -غموضها ☐

ج -طبيعة الأسلوب الموظف ☐

د -أخرى تذكر

17 -كيف تتعامل مع الكلمات الغامضة؟

أ -تسأل الأستاذ ☐

ب -تعود إلى القاموس ☐

ج -توظف الكلمات في السياقات أخرى؟ ☐

د -تترجمها إلى لغة أخرى؟ ☐

هـ- وأخرى تذكر...

18 - ما نوع القراءة التي توظفها في النصوص العربية؟

أ -القراءة الصامتة ☐

ب -القراءة الجهرية ☐

ج -هما معا حسب طبيعة النص ☐

19 - ما هو شعورك أثناء القراءة الجهرية؟

أ -قلق وتوتر ☐

ب -خجل وتردد ☐

ج -راحة وطمأنينة ☐

د -لا إجابة ☐

رابعا: البيانات الخاصة بدراسة الطالب للسانيات؟

20 -ما طبيعة مصطلح اللسانيات عندك؟

أ -علم ☐

ب -فن ☐

ج -تطبيق وتعليم

د -وأخرى تذكر...

21 -ما هو شعورك تجاه اللسانيات؟

أ -انجذاب ☐

ب -نفور ☐

ج -عادي ☐

د -لاشيء ☐

ذ -وأخرى تذكر..

22 - هل تعرف هؤلاء الأعلام؟

أ -فردينان دي سوسير ☐

ب -أندريه مارتينه ☐

ج -ليونارد بلومفيلد ☐

د -أفرام نوام تشومسكي ☐

23 - هل اطلعت على المصطلحات التالية؟

أ -الدال والمدلول ☐

ب -الاعتباطية ☐

ج -الوظيفية ☐

د -التوزيعية ☐

هـ- التوليد والتحويل ☐

24 -هل تعتمد على اللغات الأجنبية في دراسة اللسانيات؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

25 - ما هي اللغات الأجنبية المعتمدة في رأيك؟

أ -السنسكريتية ☐

ب -الفرنسية ☐

ج -الانجليزية ☐

د -الإيطالية ☐

هـ- وأخرى تذكر..

26 - هل تتقن اللغات الأجنبية

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

27 - كيف تتقن هذه اللغات في حالة الإجابة بـ: نعم.

أ -مشافهة ☐

ب -كتابة ☐

ج -هما معا ☐

28 - ما رأيك في تدريس مبادئ الرياضيات مع اللسانيات؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

ج -لا إجابة ☐

29 - ما مدى مسايرة الإعلام للبحث اللساني.

أ -نعم يساير ☐

ب -لا يساير ☐

30 - هل تجد علاقة بين اللغة العربية واللسانيات؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

31 - في حالة الإجابة بنعم ما نوع هذه العلاقة؟

أ -علاقة تأثير وتأثر. ☐

ب -استثمار المصطلحات المشتركة. ☐

ج -ترقية اللغة العربية بالتوظيف اللساني فيها. ☐

د -وأخرى تذكر...

32 -ما هي المجالات التي يستخدم فيها الإعلام الآلي في البحث اللغوي العربي؟

أ -المخابر الصوتية. ☐

ب -دراسة المعجم. ☐

ج -الدراسات النحوية الصرفية. ☐

د -وأخرى تذكر...

33 - ما هي طبيعة المصطلح العربي الموظف في اللسانيات؟

أ -المصطلحات العربية الأصلية. ☐

☐

ب المصطلحات الجديدة والمترجمة.

ج -المصطلحات الدخيلة والمعدلة من قبل المجامع. ☐

د -وأخرى تذكر...

خامسا: البيانات الخاصة بتعلم المقاييس التالية. المدارس اللسانية، أصول النحو ومدارسه لطلبة السنة الثالثة نظام قديم.

5- 1- البيانات الخاصة بمقياس المدارس اللسانية.

34 -هل تجد صعوبة في تعلم مقياس اللسانية؟

أ -نعم ☐

ب لا ☐

35 - في حالة الإجابة بـ: لا ماهي أسباب ذلك؟

أ غموض المصطلحات فيها. ☐

ب طريقة شرح الأستاذ للمادة. ☐

ج -صعوبة اللسانيات كعلم. ☐

د -وأخرى تذكر...

36 - هل اطلعت على برنامج المدارس اللسانية؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

37 - ما رأيك في هذا البرنامج؟

أ -برنامج مكثف وطويل. ☐

ب -برنامج مفيد ومناسب. ☐

ج -برنامج يحتاج إلى تعديل. ☐

د -وأخرى تذكر...

38 - ما شعورك وأنت تدرس المدارس اللسانية؟

أ -الإعجاب ☐

ب -الملل ☐

ج -الخوف ☐

د -أخرى تذكر...

39 - هل تجد فائدة في معرفة أهداف هذا المقياس؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

40 - ما هي الطريقة المناسبة لتحصيل المقياس؟

أ -سماع المحاضرة دون تدخل. ☐

ب -المناقشة بين الطلبة والأستاذ محاضرة وتطبيقا. ☐

ج -الاعتماد على الأفلام الوثائقية في التعريف بهذه المدارس. ☐

د -المخابر الصوتية في دراسة المدرسة الوظيفية. ☐

هـ -أخرى تذكر...

41 - ما هي الطريقة المثلى لمعرفة مصطلحات هذه المدارس.

أ -الاكتفاء بذكر المصطلح الأجنبي. ☐

ب -ذكر المصطلح الأجنبي ومقابله العربي. ☐

ج -ذكر المصطلح الأجنبي ومقابلاته العربية المختلفة. ☐

د -أخرى تذكر...

42 - ما هي المصادر والمراجع التي تعتمدها في المدارس اللسانية؟

أ -كتب عربية ☐

ب -كتب أجنبية ☐

ج -كتب مترجمة ☐

د -لا أعتمد على المصادر والمراجع

43 - ما عدد الكتب التي قرأتها في المدارس اللسانية؟

أ -لا كتاب ☐

ب -من كتاب إلى ثلاثة ☐

ج -من ثلاثة فما فوق ☐

44 -هل توفر المكتبة الجامعية ما تحتاجه من عدة علمية؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

45 - هل تساعدك المدارس اللسانية على تنمية قدراتك المعرفية؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

46 - هل ترى أن المقياس بحاجة إلى ساعات إضافية؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

47 - كيف تتعامل مع المقياس؟

أ -تخصص له وقت وجهد. ☐

ب -الاعتماد على ما يقدمه الأستاذ. ☐

ج -تهمله تماما. ☐

د -وأخرى تذكر...

48 - هل تجد علاقة بين حب المقياس والمساعدة على فهمه؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

49 - ما هي نظرة الأستاذ لك حين تشارك وتناقش داخل الدرس؟

أ -نظرة إيجابية ☐

ب -حالة من الفوضى. ☐

ج -لا يسمح بالمشاركة ☐

50 - ما هي الأسئلة التي تفضلها في اختبار المقياس؟

أ -الأسئلة الجزئية المباشرة ☐

ب -تحليل إشكالية معينة. ☐

ج -تحليل وتفكيك النصوص. ☐

د -وأخرى تذكر..

51 -هل تستعمل المصطلحات الأجنبية أثناء المشاركة مع الأستاذ؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

52 -ما هي مبررات استعمال المصطلح الأجنبي؟

أ -تماشيا مع طبيعة المقياس ☐

ب -المقياس أصله أجنبي. ☐

ج -الاستجابة لطلب الأستاذ ☐

د -وأخرى تذكر..

53 -لماذا لا يستعمل المصطلح الأجنبي؟

أ -عدم القدرة على التحكم في اللغة ☐

ب -لا يوظفها الأستاذ في الدرس. ☐

ج -الحياء من نطقها أمام الطلبة. ☐

د -وأخرى تذكر..

54 - ما هي المدارس اللسانية المعرفة عندك؟

أ -الوظيفية ☐

ب -النسقية ☐

ج -التوزيعية ☐

د -التوليدية التحويلية ☐

هـ -لا مدرسة ☐

55 -في رأيك، هل تواكب اللسانيات التطورات الحضارية؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

ج -لا إجابة ☐

56 -هل تساهم الكتب المترجمة في معرفة المدارس اللسانية؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

ج -لا إجابة ☐

57 - هل تساهم الدراسات التراثية اللغوية العربية في فهم المدارس اللسانية؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

ج - لا إجابة ☐

58 - هل اطلعت على المدرسة الخليلية الحديثة؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

59 - هل يمكن جعل المدرسة الخليلية الحديثة مدرسة لسانية؟

أ -نعم ☐

ب - لا ☐

ج -لا إجابة ☐

60 - ما هي عقبات فهم اللسانيات العربية؟

أ -اعتبار اللسانيات غريبة عن الثقافة العربية ☐

ب - واقع الترجمة في العالم العربي ☐

ج -غياب دراسات لتسيير المفاهيم اللسانية عند القارئ العربي ☐

د -وأخرى تذكر...

61 - هل استفدت من المدارس اللسانية؟ أم لا؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

62 - في حالة الإجابة بنعم ما هي مظاهر ذلك؟

أ -الرصيد المصطلحي ☐

ب -معرفة الأعلام ☐

ج -الاطلاع على الاتفاق والاختلاف بين المدارس ☐

د -توظيف هذا المنجز في إثراء وتطوير الدرس اللغوي العربي ☐

هـ -وأخرى تذكر...

و -لا إجابة. ☐

63 -هل ترغب في تخصص اللسانيات بعد التدرج؟

أ -نعم ☐

ب - لا ☐

5 2 -البيانات الخاصة بتعليم مقياس أصول النحو ومدارسه.

64 -هل تجد صعوبة في مقياس أصول النحو ومدارسه؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

65 -في حالة الإجابة بنعم، فما مكامن الصعوبة؟

أ -التداخل بين علمي النحو وأصوله ☐

ب -النفور من النحو فما بالك بأصوله ☐

ج -الدراسة القديمة والتداخل بين الأعلام ☐

د -وأخرى تذكر...

66 -ما هي مظاهر التمكن من أصول النحو ومدارسه؟

أ -اكتساب القواعد النحوية ☐

ب -التكلم باللغة العربية الفصيحة ☐

ج - توظف الاختلاف بين المدارس في الاستشهاد من خلال مقولة الجهة. ☐

د -وأخرى تذكر...

67 -ما هي المدرسة النحوية التي تقنعك أحكامها؟

أ -مدرسة البصرة ☐

ب -مدرسة الكوفة ☐

ج -مدرسة بغداد ☐

د -لا مدرسة ☐

68 - هل تستطيع تحديد علاقة المدارس النحوية بالمدارس اللسانية؟

أ -لا علاقة ☐

ب علاقة تطابق ☐

ج -الفرق واضح ☐

د -علاقة الكل بالجزء ☐

هـ -وأخرى تذكر...

69 - هل تجد البرنامج المقرر في أصول النحو ومدارسه مقيدا؟

أ -نعم ☐

ب لا ☐

70 - ما هي نظرتك لهذا البرنامج؟

أ -برنامج مكثف ☐

ب -برنامج يحتاج إلى تعديل وإضافة ☐

ج -برنامج يستجيب لتطلعات الطالب ☐

د -وأخرى تذكر..

71 -هل يزاوج الأستاذ أثناء الشرح بين المصطلحات النحوية الأصيلة والمصطلحات اللسانية الغربية؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

72 -ما هي مظاهر تفعيل وتطوير أصول النحو ومدارسه؟

أ -استثمار المنجز اللساني بالغربي في تفعيل أصول النحو ومدارسه ☐

ب -تركيزه أجرأة الأصول في التعليم ☐

ج -إحياء المجامع اللغوية لروح البحث والمبادرة التي سادت عند المدارس النحوية ☐

د -المقاربة بين أصول النحو وأصول الفقه ☐

هـ -الفصل بين أصول النحو وتعليمه ☐

و -الربط بين أصول النحو وتعليمه ☐

ي -لا مظهر ☐

73 -كيف يمكن تفعيل الجهود النحوية العربية وربطها بما جد من بحث لساني عالمي؟

أ -المقارنة بين المصطلحات النحوية القديمة وبعض المصطلحات اللغوية الوظيفية الحديثة ☐

ب -الربط بين اختلاف المدارس النحوية واختلاف المدارس النحوية

ج -استثمار المقولات اللسانية في أصول النحو. ☐

د -توظيف العوامل اللفظية والعوامل المعنوية وفق المنجز اللساني الحديث والمعاصر ☐

هـ -وأخرى تذكر..

سادسا: البيانات الخاصة بانفتاح طالب قسم اللغة العربية على الأقسام الأخرى، والجامعات العربية والغربية.

74 -هل تتواصل مع الطلبة في الأقسام الأخرى

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

75 -في حالة الإجابة بنعم ما هي هذه الأقسام؟

أ -اللغات الأجنبية ☐

ب -علم الاجتماع ☐

ج -علم النفس ☐

د -الرياضيات ☐

هـ -الإعلام الآلي ☐

76 -ما طبيعة هذا التواصل؟

أ -علاقة صداقة ☐

ب -تواصل علمي معرفي ☐

77 -في حالة الإجابة بلا ألا تشعر بأن اللسانيات تتقاطع مع هذه التخصصات؟

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

78 -هل تتواصل مع الجامعات العربية والغربية

أ -نعم ☐

ب -لا ☐

ج -العربية فقط ☐

د -الغربية فقط ☐

79 -في الإجابة بنعم ما هي طريقة هذا التواصل؟

أ -قراءة مجلات خاصة بهذه الجامعات ☐

ب -التواصل عن طريق الانترنيت ☐

ج -التواصل عن طريق الوسائل الكتابية ☐

د -وأخرى تذكر..

80 -هل تؤمن بشراكة علمية في ميدان اللغة العربية واللسانيات مع الجامعات العربية والغربية؟

أ -لا يمكن تحقيق شراكة. ☐

ب -شراكة مع الجامعات العربية فقط ☐

ج -شراكة مع الجامعات الغربية فقط ☐

د -شراكة مع الجامعات العربية والغربية معا. ☐

انتهى

شكرا على تعاونكم.

السنة الأولى: مقياس اللسانيات العامة*.

1 -مفهوم علم اللسان(اللسانيات).

2 علم اللسان وعلم اللغة.

3 علم اللسان وعلم اللغة والفيلولوجيا عند الغربيين.

❖ مدخل تاريخي إلى الدراسات اللغوية قبل ظهور علم اللسان الحديث

1 -الدراسات اللغوية قبل ظهور علم اللسان الحديث.

2 -النحو المقارب.

❖ علم اللسان الحديث(فير ديناند سوسير).

1 -التعريف بموضوع الدراسة اللسانية ومنهجها.

2 -مفهوم البنية(النظام) عند دي سوسير.

3 -أهم الثنائيات عند دي سوسير.

❖ الدراسة الزمانية والدراسة الآتية.

❖ اللغة والكلام.

❖ الدال والمدلول.

❖ المحور الاستبدالي والمحور التركيبي.

❖ اللسان البشري والأنظمة الدلالية(دراسة في الأنواع والخصائص).

❖ خصائص اللسان البشري(إعتباطية الدليل اللغوي، الخطية، البعد الزمني، التقاطع المزدوج،...إلخ)

❖ وظائف اللغة(رومان ياكبسون) ودورة التخاطب ونظرية الإفادة(شانون)).

❖ مستويات التحليل اللساني.

❖ المستوى الصوتي.

❖ المستوى الصرفي.

❖ المستوى التركيب.

❖ المستوى الدلالي.

❖ الصوتيات والصوتيات الوظيفية، وأهم المفاهيم الصوتية المرتبطة بها.

*- تم اقتراح هذا البرنامج وفق القرار المؤرخ في 20 يونيو 2002 يتضمن البرنامج البيداغوجي لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب، وباقتراح من اللجنة البيداغوجية الوطنية في اللغة والأدب العربي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

- ❖ الصوتيات الفيزيائية.
- ❖ الصوتيات الفيزيولوجية.
- ❖ الصوتيات الوظيفية.
- ❖ لمحة عن أهم المدارس اللسانية وأعلامها.
- ❖ المدرسة الوظيفية(أندري مارتيني).
- ❖ الغلوسيماتيك(لوي يلمسليف).
- ❖ المدرسة التوزيعية(زليغ سيباتي هاريس).
- ❖ المدرسة التوليدية التفريعية(أفرام نوام تشومسكي).
- ❖ لمحة عن الدراسات اللسانية العربية(أهم المبادئ والمفاهيم).

➢ السنة الأولى: مقياس النحو والصرف.

✓مفاهيم أولية.

أ -مفهوم النحو وميدانه.

ب -مفهوم الصرف وميدانه.

ج -مفهوم« الكلام»، « الكلمة»، « الكلم» والعلاقة بينهما.

د -الكلام وما يتألف منه.

- إمكانية التأليف.
- الجملة الفعلية.
- الجملة الاسمية.

✓الصرف

أ -الميزان الصرفي.

- مفهومه.
- الاعتبارات التي تدخل في الميزان الصرفي.
- القلب وأثره في الميزان الصرفي.

ب -الفعل من حيث الصحة والاعتلال.

- الفعل الصحيح ومفهومه.
- الفعل المعتل ومفهومه.

ج- الفعل من حيث التجريد والزيادة.

-مفهوم المجرد ومفهوم المزيد.

-المجرد الثلاثي.

-المجرد الرباعي.

-أبنية الفعل المجرد.

-مزيد الثلاثي مع بعض معاني الزيادة فيه.

-مزيد رباعي

-أبنية الفعل المزيد.

د- إسناد الأفعال إلى الضمائر.

-إسناد الفعل الصحيح.

-إسناد الفعل المعتل- المشتقات-.

✓ النحو.

-الجملة الفعلية.

-علاقة الفعل بالفاعل.

-الفاعل.

-تعريفه.

-حكمه في الترتيب.

-تعدي الفعل ولزومه.

-تعريف الفعل اللازم.

-تعريف الفعل المتعدي.

-التوسع في الجملة الفعلية.

-المفعول به.

-المفعول المطلق.

-المفعول من أجله. المفعول فيه.

-المفعول معه.

السنة الثانية: مقياس الصوتيات.

- ❖ انطلاق الدراسات اللغوية ومنها الصوتية عند العرب.
- ❖ دورة التخاطب للربط بينها وبين العلوم المتصلة بعلم الأصوات.
- ❖ علم النفس اللغوي لبيان علاقة الدماغ باللغة.
- ❖ الصوتيات وأنواعها: الفيزيولوجية، السمعية، التركيبية الوظيفية.
- ❖ الفرق بين الرمز الخطي والصوت- على سبيل المثال كتابة الهمزة-.
- ❖ الكتابة الصوتية العالمية:A.I.P.
- ❖ الكتابة الصوتية، والكتابة الفونولوجية.
- ➢ دراسة فيزيولوجية مفصلة:

-الجهاز الصوتي

-المخارج

-الصفات العامة والخاصة للحروف.

أ -الشدة والرخاوة- الجنسية، التسريبة، البنية، الجهر والهمس، الغنة والتكرار، الانحراف، الصفير.

ب التفخيم والترقيق.

-الاستعلاء والاستفال.

-الإطباق والانفتاح.

- ➢ دراسة صوتية تركيبية.

-المقطع في اللغة العربية

-ظواهر ما فوق التقطيع.

أ -النبر: accent.

ب التنغيم:Intonation.

ج -التماثل والتجانس: الإعلال، الإدغام، الإمالة.

- ➢ دراسة صوتية فيزيائية.

-تحديد الصوت فيزيائيا.

-تحديد الموجة الصوتية.

-التموج السطحي والتموج الصوتي.

- عناصر الصوت

أ -الطاقة الصوتية أو الشدة intestine.

ب -التردد أو التواتر fréquence.

ج -السعة a aptitude

- صفات الصوت الفيزيائية النفسية.

أ -درجة أو طبقة الصوت: hauteur.

ب -الجرس Tibre .

- الصوت الدوريتي وغير الدوريتي.
- الموجة البسيطة- منحنى جيبي، موجة الرنان.
- الموجة المركبة.

- التحليل الفيزيائي للحروف.

- تحليل صوت منعزل- واستخراج البواني fro ont.
- تحليل الكلمات- استعمال المطياف- واستخراج المكونات الجزئية.
- الحادة أو المنخفضةles partial للجوامد أو الصوامت consonne.
- الربط بين التحليل الفيزيولوجي والفيزيائي للصوت.
- ظاهرة رنين الصدى.
- التجاويف وكيفية توزيع البواني

السنة الثانية: مقياس علم الدلالة.

أ -مدخل في السيميولوجيا.

ب تحديد علم الدلالة.

1 -مفهوم العلم.

2 -الدال والمدلول.

3 -أنواع الدلالة

4 -أسباب التغير الدلالي ومظاهره.

5 -علاقة علم الدلالة بالأصوات اللغوية، الصرف والنحو، والمنطق، والبلاغة، وعلم النتفس اللغوي، وعلم الاجتماع اللغوي.

ج- لمحة تاريخية عن العناية بالدلالة قديما.

د- نظريات التحليل الدلالي.

1 -نظرية الحقول الدلالية.

2 -نظرية التحليلية.

3 -النظرية السياقية.

4 -الدلالة في النظريات التحويلية التفريعية.

5 -الدلالة في النظرية الوظيفية.

ه علم الدلالة والترجمة.

و علم الدلالة وتحليل الخطاب.

السنة الثالثة: مقياس المدارس اللسانية.

1 - مدخل.

-اللسانيات، موضوعها، مادتها.

2 - بعض التيارات البنيوية.

أ -ف- د سوسر: ثنائية، دراسة تفصيلية.

ب -مدرسة« براغ»(التركيز يتم على علم الأصوات(فنولوجيا) وعلى المنظومية(علو سيماتيك)لـ: يالمسلاف).

ج -مدرسة« كوبنهاغن».

د -التوزيعية البنيوية الأمريكية.

ه -الوظيفية(مارتينه).

3 - النحو التوليدي وتطوره:

أ -نموذج« تشومسكي» الأول البنى التركيبية.

ب - النظرية الدلالية لـ« كاتر» وفو دور.

ج -نموذج« تشومسكي» الثاني مظاهر البنية التركيبية.

د -علم الدلالة التوليدي وعلم الدلالة التأويلي.

4 - اللسانيات والاتجاهات الحديثة فيها

أ -نظرية ملتشوك وجولكوفسكي

ب -المقامية نموذج« كليولي»

ج -نظرة حول تحليل الخطاب ولسانيات النص والتداولية

السنة الثالثة: مقياس أصول النحو ومدارسه

- الإعراب
- علته.
- وجوهه.
- أنواعه
- علامته
- السماع(النقل).
- الاستشهاد.
- طرق التمثيل.
- الاحتجاج(القرآن، الحديث.........)
- القياس(العقل): الاستدلال الذهني
- وظيفة القياس: استنباط القاعدة- تحليل الظاهرة أو رفضها.
- أصول القياس وأنواعه: قياس المنزلة وقياس التمثيل القياس المفارق،(توضيح المقابلة بين مسألتين لما بينهما من تباين واختلاف). القياس على النقيض.
- العلة(تفسير الظاهرة النحوية اللغوية)
- الأولى، الثانية، الثالثة(تعليمية، قياسية، جدلية)
- العامل مسوغات نظرية العامل.
- العوامل اللفظية عمل الأفعال- الحروف والأسماء.
- العوامل المعنوية(الابتداء- ورافع الفعل المضارع الخلاف..).

المحتوى التعليمي المقترح لمقياس اللسانيات العامة.

أهداف المقياس : يسعى م قياس اللسانيات العامة لتعريف الطلبة بهذا العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية موضوعية، وبذلك يسعى لتفكير المتعلم بتصدر علائقي لجميع اللغات سعيا لتوحيد قواعدها وقوانينها، كما يمكن المتعلم من معرفة تفاعل الأنظمة داخل اللغة من حيث الأصوات والأبنية الصرفية والتراكيب والدلالة والأسس التي تقوم عليها معاجم الحقول الدلالية ونظرية السياق، وبما أن اللسانيات علم لغوي عام يضع ذلك المتعلم العربي أمام سؤال اعتماد هذا العلم في تدريس اللغة العربية ومدى صلاحيق ونجاعة هذا الإجراء؟.

المفردات المقترحة للمقرر.

أولا: مدخل نظري تاريخي تتناول فيه مايلي:

1 -الجهود اللغوية الغربية القديمة.

2 الجهود اللغوية الشرقية القديمة.

أ -الجهود اللغوية الهندية.

ب -الجهود اللغوية العربية.

3 -الجهود اللغوية في القرن التاسع عشر في أوربا.

ثانيا: تحديد مفهوم علم اللسان(اللسانيات) وأهم المصطلحات التي يعتمدها، الفونيم، المورفيم المونيم. وخصائصالتفكير المصطلحي في هذا العلم.

ثالثا: اللسانيات عند دي سوسير منطلقاتها، أسبابها أهدافها، دواعي ظهورها واعتمادها في الحقل المعرفي.

رابعا: ثنائيات دي سوسير(الدال والمدلول، المحور الاستبدالي والمحور الآني، اللغة والكلام).

خامسا: مستويات التحليل اللساني.

1 - وظيفة الأصوات.

2 - الصرف الوظيفي.

3 - النحو في الأنظار اللسانية.

4 - حقيقة الدلالة اللغوية والسياق.

سادسا: اللسانيات واكتساب مهارات اللغة.

1 - العمليات العقلية في تعلم المهارات.

2 - توظيف المهارات اللغوية.

3 - تكامل المهارات اللغوية.

4 - البيئة اللسانية واكتساب اللغة.

سابعا: اللسانيات واللغة العربية.

1 - التراث اللغوي العربي وقابلية التجانس مع اللسانيات.

2 - اللغة والكلام في الدرس النحوي العربي.

3 - اللسانيات العربية تحديات الواقع والأفق المأمول.

ثامنا: أنواع اللسانيات.

1 - اللسانيات العامة.

2 - اللسانيات التطبيقية.

3 - اللسانيات الحاسوبية.

4 - اللسانيات الجغرافية.

5 - اللسانيات التواصلية.

6 - اللسانيات القانونية.

المحتوى التعليمي المقترح لمقياس النحو.

أهداف المقياس: تهدف المقررات النحوية إلى تحسي س الطالب بالجهود العربية القديمة ودورها في الحفاظ على التراث النحوي الذي بقي قائما إلى يومنا، كما يسعى متعلم النحو إلى امتلاك ناصية اللغة وتحسين أدائها نطقا وكتابة كما يكسب المقياس الطلبة التعمق في فهم القواعد النحوية، وتدريبهم على التحليل والترجيح، وتعريفهم بالتراكيب العربية وعناصرها وأحكامها، وتحديد علاقة المستوى النحوي الوظيفي بالمستويات الأخرى(الأصوات، الصرف، الدلالية)، كما يسعى متعلم النحو إلى التفريق بين أصول النحو كعلم وبين تعليم النحو، ومد جسور التواصل مع نظريات اللسانية كتحديد للاتجاهات اللسانية الحديثة التي اعتمدها الدارسون العرب في تحليل ودراسة النحو العربي.

مفردات المقرر المقترح:

❖ مدخل نظري نحدد فيه:

أ -نشأة النحو والمدارس النحوية، ومشاهير علماء العربية وجهودهم عبر القرون.

ب – تحديد المفاهيم النحوية العامة(مفهوم النحو لغة البسيطة واصطلاحا، مفهوم الإسناد، مفهوم الجملة، مفهوم الجملة البسيطة، مفهوم الجملة المركبة).

1 - شرح الكلام وما يتألف منه.

2 - المعرب والمبنى من الأسماء والأفعال والحروف.

3 - نسبة الجملة الإسمية.

أ -المبتدأ

ب -الخبر

ج -التقديم والتأخر.

د -الحذف

ه -حذف المبتدأ.

و -حذف الخبر.

ي -توسيع الجملة الاسمية بتعدد الأخبار.

4 - النواسخ

أ – كان وأخواتها

ب -إن وأخواتها.

5 - الأسماء العاملة نحويا.

أ – المصدر

ب – اسم الفاعل

ج – اسم المفعول.

د – الصفة المشبهة.

6 - التوابع

أ – الصفة

ب – التوكيد

ج – عطف البيان.

د – عطف النسق.

هـ – البدل.

7 - تحليل التركيب الإسنادي.

أ – الاتجاه الوظيفي.

ب – الاتجاه التوزيعي.

ج – الاتجاه التوليدي والتحويلي.

المحتوى التعليمي المقترح لمادة الصرف.

أهداف المقياس: يهدف المقرر إلى تعريف الطلاب بمصطلحات علم الصرف وتمكينهم من معرفة اشتقاقات الكلمة ودلالاتها وحرصهم على أداء متمكن لبنية الكلمة نطقا وكتابة والاطلاع على التراث اللغوي العربي في ميدان الصرف وفق رؤية موضوعية ناقدة ومقارنة مع المنجز اللساني المورفولوجي الحديث والمعاصر.

مفردات المقرر المقترح.

– مقدمة في علم الصرف تتناول أهم الجهود العربية وما أضافته الدراسات الغربية لهذا العلم من جديد.

1 - الميزان الصرفي.

أ – مفهومه.

ب - الاعتبارات التي تدخل في الميزان الصرفي.

ج - القلب وأثره في الميزان الصرفي.

د - الحذف وأثره في الميزان الصرفي.

2 - الوحدات الصرفية.

3 - تصريف الأفعال(تقسيم الأفعال إلى صحيح ومعتل).

4 - تصريف الأسماء(المجرد والمزيد وأوزان كل منهما، والجامد والمشتق).

5 - أبنية المشتقات(اسم الفاعل، صيغ المبالغة، الصفة المشبهة، اسم المفعول، اسما المكان والزمان، اسم الآلة).

6 - الأبنية بعامة الفعلية والاسمية وتعاريفهم بصحيحها ومعتلها، وأقسام كل منها، وبمجردها ومزيدها وأوزان كل منهما ومعاني الزوائد وتصاريفها المختلفة.

7 - المشتقات بأنواعها وطرق تثنية المقصور والمنقوص والممدود وجمعها جمعا سالما، جموع القلة، وجموع الكثرة، قوانين النسب والتصغير والإعلال والإبدال وذلك من خلال نصوص من القرآن الكريم ومن جيد كلام العرب شعرا ونثرا، مع ربط ذلك بالظواهر الصوتية والنحوية والدلالية ودورها في التركيب.

8 - المقولات الصرفية

أ - الشخص

ب - العدل

ج - التعيين

د - النوع.

9 - خصائص الكلمة الصرفية.

أ - الكلمة الصرفية.

ب - القواعد الصرفية.

ج - الحذف وأنواعه.

د - النقل وأنواعه.

ه - الإدغام وأنواعه.

10 - الصرف الوظيفي.

أ -المورفيم.

ب -العمليات الصرفية الوظيفية.

ج -التصريف الذهني للزمن.

المحتوى التعليمي المقترح لمقياس علم الأصوات

أهداف المقرر المقترح : تعريف الطلاب بعلم الأصوات وموضوعاته وتحديد مستواه في النظام اللغوي العام، وتبيان أهمية الفونيم والكيفية المادية التي ينعكس بها إما صوتا منطوقا أو حرفا يمثل الرمز الخطي المكتوب ، وتحديد الطبيعة المادية النطقية للأصوات في صفاتها ومخارجها وطريقة نطقها، كما يمكن أن نحدد الطبيعة الوظيفية للأصوات من خلال إعمالها في أداء وظائف لها أثر في تغيير وتحديد معاني الكلمات وتبيان خصائصها.

مفردات المقرر المقترح.

-مدخل عام تتحدد فيه المفاهيم والمصطلحات المحددة لعلم الأصوات ودلالتها(الصوت، الحرف، الألوفون)،(اللغة، القول، اللفظ)،(الصوامت، الصوائت)،(الجهاز النطقي، مخارج الأصوات، صفات الأصوات، المخرج، المدرج، الخير).

أولا: الصوتيات العامة.

1 - الدراسة الصوتية عند الهنود.

2 - مكانة الأبحاث الصوتية في النظريات اللسانية.

3 - النظرية البنوية عند سوسير.

4 - أنواع علم الأصوات.

- علم الأصوات النطقي.
- علم الأصوات الفيزيائي.
- علم الأصوات السمعي.
- علم الأصوات التجريبي أو المعملي.
- علم الأصوات الوصفي.
- علم الأصوات العام.

- علم الأصوات التاريخي.
- علم الأصوات المقارن.

ثانيا: الصوتيات العربية.

1 -الجهود العربية القديمة.

أ -أحياز ومدارج وصفات الحروف عند الخليل بن أحمد.

ب -تصنيف الأصوات من حيث المخارج.

ج -مخارج الحروف وصفاتها والصوامت والصوائت عند ابن جني.

2 -عيوب نطق الأصوات في العربية المعاصرة وكيفية معالجتها عن طريق المعمل الصوتي والتصوير الطبقي، وتدوين الحركات وتصنيفها عند العلماء من مد وإدغام وإشمام وقلقلة وإظهار وإخفاء ونحوه.

3 -المقارنة بين مخارج الأصوات في اللغة العربية ومخارج الأصوات في اللغة الفرنسية.

4 -التصوير الطبقي في المعمل الصوتي لدراسة اللهجات العربية المعاصرة.

ثالثا: خصائص الكلمة الصوتية.

1 - الأصوات البشرية والحروف المقطعة.

2 -الحروف العربية المقطعة.

3 -حكم أول الكلمة والابتداء بالساكن.

4 -التقاء الساكنين.

5 -تقريب الصوت من الصوت.

6 -هاء السكت.

7 -الفاصلة.

8 -القافية.

المحتوى التعليمي المقترح لعلم الدلالة.

أهداف المقياس: يسعى علم الدلالة إلى تعريف الطلاب بأسمائه وموضوعاته وعلاقته بعلوم اللغة الأخرى، كما تجرد الدلالة للمتعلم الوقوف على المعنى الذي هو المآل والنتيجة والقصد من إنتاج

المتكلم للسلسلة الكلامية بدءا من الأصوات وانتهاءا بالمعجم، مرورا بالبناء الصرفي وقواعد التركيب، يضاف إليها معطيات المقام الاجتماعية والثقافية. ولا يستطيع الطالب الآن أن يقدم رؤية نقدية واضحة قائمة على التحليل والإثراء إلا إذا نهل من مشارب اللسانيات التي جعلت لهذا العلم أفقا رحبا خاصة بعدما تناوله أفرام نوام تشومسكي في المرحلة الثالثة من نظريته التوليدية التحويلية.

-مفردات المقرر المقترح.

-مدخل نظري يعرف علم الدلالة وموضوعه وعلاقته بعلم الرمز ودلالة الألفاظ من حيث الثبات والتطور وأسباب ذلك وفق الاتجاهات النفسية والاجتماعية واختلاف طبقات المجتمع.

أولا خصائص الكلمة الدلالية.

1 - اللفظ والمعنى والوضع

2 - تقسيم الألفاظ تبعا لمسمياتها.

3 - دلالة المطابقة والتضمن والالتزام.

4 - الدلالة اللفظية والصناعية والمعنوية.

5 - الحقيقة اللغوية والعرفية والشرعية.

6 - مناسبة الألفاظ لمعانيها وفن الأصوات والحروف والبنية الصرفية، وهو ما أسماه ابن جنى« أساس الألفاظ أشباه المعاني».

7 - الجملة العربية تعريفها، نسقها، أنواعها وظائفها وعلاقة ذلك بالتراكيب اللغوية وتطبيقاتها.

8 - التغيير الدلالي.

أ -أسباب التغير الدلالي

ب - أشكال التغير الدلالي

ج -مجالات التغيير الدلالي.

9 - الجهود الغربية في دراستها للدلالة وما نتج عنها من اتجاهات تمثلها المدرسة السويسرية والمدرسة النمساوية والانجليزية والأمريكية وأثر ذلك على المنجز اللغوي الدلالي العربي.

المحتوى التعليمي المقترح لمادة المدارس اللسانية.

أهداف المادة: تسعى المدارس اللسانية إلى تنمية أصول التفكير السليم عند الطالب وتعويده على عدم الاقتناع بالتغيرات السطحية للظواهر وإعمال العقل في المقابلة بين المدارس في اتجاهاتها واختلافاتها، والقدرة على التفرقة بين المصطلحات ونسبتها إلى أصحابها والمدارس المعتمدة فيها، كما تسعى هذه المادة إلى تقديم أوجه شبه بين المدارس والنظريات مما يحتم على الطالب أن يحدد موقفه منها، واعتماد الكيفيات المناسبة لإحداث مقابلة جادة وموضوعية بين المدارس اللسانية الحديثة والتراث اللغوي العربي القديم كأن أقابل نظم الجرجاني بالتقطيع المزدوج عند أندري مارتينه أو النحو التفريعي عند الخليل بالنحو التوليدي عند نوام أفرام تشومسكي، ورسم صورة عريضة وعامة لاتجاهات الفكر اللساني التي تحض بالموافقة والقبول في الأوساط العلمية.

مفردات المقرر المقترح.

-مدخل نظري: نحدد فيه فلسفة المدارس وأسباب اختلافها، والرصيد المعرفي المعتمد في نظريتها، وأهم الأعلام الذين يميزون كل مدرسة عن غيرها. وفلسفة الاختلاف، وكيفيات التوافق والتواصل.

أولا: البنوية وتياراتها الأساسية.

1 - ثنائيات دي سوسير.

2 - مدرسة جنيف.

3 - حلقة براغ.

4 - حلقة كوبنهاغن اللغوية.

5 - المدرسة الروسية

6 - المدرسة الانجليزية.

ثانيا: المدرسة الوظيفية والاستغراقية والمستويات اللغوية.

1 - المدرسة الوظيفية عند أندري مارتينه.

أ المستوى الصوتي.

ب المستوى الصرفي.

ج -المستوى التركيبي.

د -المبادئ الأساسية للمنهج الوظيفي.

هـ -نقد المنهج الوظيفي.

2 - المدرسة الاستغراقية عند ليونارد بلوم فيلد.

أ -تحديد مفهومي الاستغراق والتوزيع.

ب -منهج المذهب الاستغراقي.

ج -التصاريف والفونولوجية ودراسة الجمل .

د -الوظيفية ومفهوم الجملة البنوية الاستغراقية.

هـ -نقد التحليل الاستغراقي للجملة.

ثالثا: المدرسة التوليدية التحويلية عند أفرام نوام تشومسكي.

أ -مفهوم النحو التوليدي.

ب -مفهوم الملكة والتأدية.

ج -مفهوم السلامة النحوية.

د -أنواع القواعد التحويلية.

1 - المكون التركيبي.

2 - المكون الدلالي.

3 - المكون الصوتي.

هـ- مراحل تطور النظرية التوليدية التحويلية.

و -رأي العلماء العرب في المدرسة التوليدية التحويلية.

1 - رأي عبد القادر الفاسي الفهري.

2 - رأي عبد السلام المسدي.

3 - رأي عبد الرحمن الحاج صالح.

رابعا: المدارس اللسانية العربية بين الواقع والمتخيل.

1 -المدرسة الوظيفية عند عبد القادر الفهري وتجلياتها في الدراسات العربية.

2 ـالمدرسة النسقية عند عبد الحميد كمون.

3 ـالمدرسة التوليدية التحويلية عند محمد الشايب.

4 ـالمدرسة الخليلية الحديثة عند عبد الرحمن الحاج صالح.

المحتوى التعليمي المقترح لمقياس أصول النحو ومدارسه.

أهداف المقياس: يسعى هذا المقياس لإفادة الطالب بأصول اللغة العربية التي انبتت عليها قواعدها، وكيف أن الشيء أساسه، وتعريف الطالب بأدلة النحو الإجمالية وكيفية الاستدلال بها، ويحدد الطالب موقفه في التفريق بين أصول النحو وعلم أصول النحو، كما أنه يفرق بين أصول النحو وأصول الفقه، كما يحقق هذا المقياس للمتعلم بناءا متجددا على أساس متناسب مع المعطيات المعاصرة التي تجعله يقارن بين هذا المقياس والمدارس اللسانية والاعتماد على التمحيص الجيد المستق ى من روح اللغة.

مفردات المقرر المقترح.

ـمدخل نظري يحدد أسباب نشأة الصراع والاختلاف بين النحاة في ابتكار أصول النحو وعلاقته بأصول الفقه.

1 ـتعريف علم أصول النحو، لغويا واصطلاحيا.

2 ـنظرة العلماء العرب الأوائل إلى هذا العلم.

أ ـتعريف السيوطي.

ب ـتعريف ابن السراج.

ج ـتعريف ابن جني .

3 ـمصطلحات أصول النحو مدارسة(السماع، القياس، العلة، العامل، الإعراب، الاحتجاج إلى الاطراد والشذوذ، الاستدلال والبرهان).

4 ـمقارنة بين ابن الانباري في ابتكاره لعلم الأصول، ودعوى السيوطي لعلم أصول النحو في ابتكار.

5 ـمشكلتا النحو: اللفظ والمعنى، الاستحسان والاستقامة والتأويل الدلالي القياسي والاستعمال.

6 ـالعلل: التعليمية، القياسية، الجدلية.

7 ـالدليل العقلي: القياس والدلالة والحكم النحوي.

8 ـنظرية العامل وظاهرة الإعراب.

9 -المدارس النحوية.

- المدرسة البصرية.
- المدرسة الكوفية.
- المدرسة البغدادية.
- المدرسة الأندلسية.
- المدرسة المصرية.
- المدرسة المغربية.

10 -مقارنة بين طبيعة الاختلافات بين المدارس النحوية والمدارس اللسانية الحديثة، وهل يتحقق لبعض المدارس النحوية التشابه والتقاطع مع بعض المدارس اللسانية أم لا.

جامعة 20أوت 1955 سكيكدة

كلية الحقوق والعلوم الاجتماعية

قسم اللغة العربية وآدابها.

السنة الأولى

الدفعة- أ-

الامتحان الأول في مقياس اللسانيات العامة

- عرف الدرس اللغوي تطورا منذ زمن الهنود إلى عصرنا الحاضر مع فيرديناند دي سوسير الذي عرفت معه اللسانيات تطورا كبيرا عندما اعتبرها نظاما قائما بذاته يجب دراسته دراسة علمية.

- في ضوء ما درست حلل هذا القول مع التمثيل.

جامعة 20أوت 1955 سكيكدة
كلية الحقوق والعلوم الاجتماعية
قسم اللغة العربية وآدابها

مقياس النحو والصرف
السنة الأولى- المجموعة"أ"-

الاسم:..................
اللقب:..................
المجموعة:............
الفوج:..................

السؤال الأول:

أمر وسأل فعلان مهموزان إذا تم إسنادهما إلى المخاطب في الأمر، فما الذي يمكن قوله؟

....

....

السؤال الثاني:

كيف يتم استخراج الوزن من كلمة حرفها الزائد عن الثلاثة غير أصلي وغير مكرر؟

....

....

....

السؤال الثالث:

إعط أوزان هذه الكلمات مبرزا التغيير الذي لحقها؟

1. أَيِسَ...

...

2. اذْدّكَرَ..
3. صِفْ...
4. حَادِي...
5. اسْعَ..
6. قِسِيٌّ...
7. قلتٌ..
8. يسيرٌ...
9. دَارَ...
10. يَصُّومُ...

السؤال الرابع:

حدد ما يزيد على هذه الأفعال مبرزا معاني الزيادة.

1. أَخْرَجَ..
2. هَلَّلَ..
3. تَكَبّرَ...
4. اجْلوَّزَ..
5. استفهم..

ملاحظة: الإجابة باختصار على أوراق الامتحان مباشرة.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 20أوت 1955 سكيكدة
كلية الحقوق والعلوم الاجتماعية | السنة الثانية: المجموعة - أ-
قسم اللغة العربية وآدابها | الأفواج:1-9

الامتحان الأول في مقياس الصوتيات دورة فبراير 2008.

الاسم:	اللقب:	الفوج:

<u>السؤال الأول(ستة نقاط)</u>

قال" ابن جنب"(ت: 392هـ) في(سر صناعة الإعراب):«... ولأجل ما ذكرنا من اختلاف الأجراس في حروف المعجم باختلاف مقاطعها التي هي أسباب تباين أصدائها، ما شبّه بعضهم الحلق والفم بالنّاي فإنّ الصّوت يخرج فيه مستطيلا أملس ساذجا كما يجري الصّوت في الألف غفلا بغير صنعة، فإذا وضع الزّامر أنامله على خروق النّاي المنسوقة، وراوح بين عمله اختلفت الأصوات وسمع لكل خرق منها صوت لا يشبه صاحبه، فكذلك إذا الصوت في الحلق والفم بالاعتماد على جهات مختلفة كان سبب استماعنا هذه الأصوات المختلفة».

- حلل النص بالإجابة عما يلي:

1 -ما الفرق بين صوت الإنسان وصوت المزمار؟.

2 -فيما يختلف جهاز النطق عن آلة المزمار؟

3 -خروق المزمار بديلة عن المقاطع، كيف ذلك؟

4 -ما الفرق بين الصوت والحروف عند" ابن جني"؟

5 -ما هو وجه الاختلاف بين" ابن جني" و"ابن سينا" في مفهوم الحروف؟

6 -ما هو وجه الاختلاف بين" ابن جني" والمحدثين في مفهوم الحروف؟

<u>السؤال الثاني(ستة نقاط)</u>

علل ما يأتي:

1 - مصطلح جهاز النطق مصطلح غير دقيق، لماذا؟

2 - تذوق القدماء الأصوات، لماذا؟

3 - هناك فرق بين مصطلحي زمني وتزامني في الدراسة الصوتية، لماذا؟

4 - هل تعلمنا حروف اللغة العربية أم أصوات حروفها، ولماذا؟

5 - كلامنا لفظ مفيد كاستقم، أدرجت كلمة مفيد، لماذا؟

6 - مصطلحا صوتيات وأصوات مختلفان، لماذا؟

السؤال الثالث:(ثمانية نقاط)

ضع كلمة صواب أو خطأ أمام ما يناسبها دون تعليل.

1. للأصم جهاز نطق سليم.
2. المجنون يملك كلاما ولا يملك قولا.
3. كل ألوفون فهم فونيم.
4. ظاهرة الألوفون توجد في الفونيمات المكتوبة.
5. الصوت مادي غير أنه محسوس.
6. كل حرف فونيم وليس العكس.
7. كل فونيم فهو حركة.
8. الحرف معنوي لأنه يدرك بحاستي السمع والبصر.
9. الأبكم لا يملك كلاما إلا أنه يملك لغة.
10. صفة الحرف يحددها عضو من أعضاء النطق.
11. الصوت مجموعة من الحروف.
12. اللغة أسبق من الكلام لأنها أهم منه.
13. اللغة نسق من الرموز المنطوقة والمسموعة.
14. كل الحروف فونيمات في كلمات اللغة العربية لأنها لغة اشتقاقية.
15. ينعدم الكلام مع الصمت وتبقى اللغة.

جامعة 20أوت 1955 سكيكدة
كلية الحقوق والعلوم الاجتماعية
قسم اللغة العربية وآدابها.

السنة الثانية.

الدفعةـ أـ

الامتحان الثاني في مقياس علم الدلالة

أجب عما يلي

السؤال الأول:

- بين كيف أسهمت جهود" ميشال بريال" في نشأة علم الدلالة(في صورته التاريخية) من جهة وفي التأسيس لمعرفة نحوية مستقلة تنهل من اللسانيات وتتخذ من المعنى موضوعا لها.
-

السؤال الثاني:

الدلالة سيرورة لإنتاج المعنى .

- حلل وناقش

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 20أوت 1955 سكيكدة
كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
قسم اللغة العربية وآدابها
السنة الثالثة- دفعة أ-

الامتحان الثاني في مقياس المدارس اللسانية

السؤال الأول(12 نقطة)

يقول تشومسكي:" إن تفسير اشتراك جميع لغات العالم بقالب واحد تمكن في أن تركيب العقل البشري الموروث يجبره على استعمال لغات من هذا النوع بالتحديد".

- حلل هذا القول بإيجاز؟(2.5نقطة)
- مستثمرا أمثلة بالعربية والإنجليزية، حدد المراحل الأساسية المعتمدة في بناء النظرية التحويلية؟(07 نقطة).
- قارن بين مفهوم الملكة اللسانية عند ابن خلدون ومفهوم الكفاءة اللسانية عند تشومسكي؟(2.5 نقطة).

السؤال الثاني:(08نقطة)

اللسانيات التداولية اسم جديد لطريقة قديمة في التفكير وهي ليست سوى تطبيق للمبدأ المعبر عنه في الكتاب المقدس بعبارة" تعرفها بثمارها"

- حلل القول موضحا كيف تتطرق التداولية إلى اللغة: خطابية وتواصلية واجتماعية معا.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 20أوت 1955 سكيكدة
كلية الحقوق والعلوم الاجتماعية **السنة الثانية:**
المجموعة ـ أ-
قسم اللغة العربية وآدابها **الأفواج: 1-9**

الامتحان الأول في مقياس الصوتيات دورة جوان 2009.

الاسم:	اللقب:	الفوج:

السؤال الأول(6.75 نقطة)
علل ما يلي بدقة وإيجاز:
أ - اللفظ البديل في الحديث الشريف حجة.

ب -تجوز رواية اللغة عن الكافر.

ج- لا تشترط العدالة في الأعرابي.

د- لا إحالة على مظنون.

ه- لا إحالة على مقطوع بصحته.

و- ما جاء على أصله لا يسأل عن وضحه.

ز- الفرع يعلل.

ح- نتيجة القياس حكم.

ط- الذين جمعوا اللغة العربية من البوادي اعتمدوا المنهج الوصفي.

السؤال الثاني(2.25 نقطة)
اشرح مايلي:
- يجوز الاحتجاج في اللغة بكل القراءات متواترها وشاذها، عدا قراءة واحدة ماهي؟ .
- كانت قريش من أفصح قبائل العرب، لم تكن ضمن القبائل المحتج بلهجاتها.
- قال ابن رشيق في العمدة:((ما تكلمت به العرب من جيد المنثور أكثر مما تكلمت به من جيد الموزون، فلم يحفظ من المنثور إلا عشره)) اشرح ذلك.
- كيف أسهمت الشواهد التي خاطب فيها النبي- صلى الله عليه وسلم- كل قبيلة بلهجتها في تقوية الاحتجاج بالحديث الشريف عند علماء اللغة؟.

السؤال الثالث(8 نقاط)

هذه مجموعة من المحاور الكلية ترافقها سلسلة من الإجابات المختلفة، حاول تعيين صحيحها من خاطئها بما يناسب كل محور بوضعك إشارة زائد(+) أو ناقص(-) أمام كل إجابة. (وأي خلل في وضع الإشارة المناسبة يلغي علامة الواحد كلها).

- تنوب الحركات الإعرابية عن بعضها البعض:

الفتحة عن الكسرة	السكون عن الضمة	الفتحة عن الفتحة	الكسرة عن الفتحة

- تحذف ياء المنقوص:

إذا لم يكن معرفا	إذا لم يكن مضافا	إذا لم يكن معرفا مضافا	إذا كان معروفا ومضافا

- تنوب الحروف عن الحركات:

الواو عن الياء	الألف عن الواو	الياء عن الألف	النون عنهم جميعا

- النحو العربي:

معمول عن معمول	مظنون عن مضمون	معقول عن منقول	يستدل عنه بمستدل به

- القراءة إذا لم توافق الرسم العثماني ولو احتمالا فهي:

ساقطة	لاقطة	باطلة	شادة	نادرة

- عملية القياس تكون في:

الصرف	النحو	الدلالة	فيهم كلهم

- من أقوى درجات الإجازة:

المداولة	المساءلة	المناولة	الإخبار عن الشيخ

- من الذين يروون الحديث باللفظ:

علي بن المديني	ابن سرين	رجاء بن حيوة	البخاري	مسلم

- آخر الذين احتج بشعرهم من الإسلاميين:

المتنبي	ابن هليعة	ابن هرمة	بشار

- لا يشترط العدالة في:

الصحابي	الراوي	الناقل	الأعرابي

- لا يحتج بالحديث الشريف عند بعض البصريين لـ:

ضعفه	لروايته باللفظ	لعدم فصاحته	لروايته بالمعنى

- من مصادر السماع:

الاستصحاب	الحديث	القياس	القرآن الكريم

- من أنواع القياس:

الاستنباط	الاستنفار	الاستقراء	الاستخراج

- من طرق تحمل العلم:

الإجازة	الحيازة	الوجادة	الوفادة

- من أٍكان القياس:

الأساس	الركن	الأصل	الدليل

- من أدلة أصول النحو:

كلام العرب	القرآن	استصحاب الحال	الاستحسان

قسم اللغة العربية وآدابها	المراقبة الأولى في مقياس اللسانيات العامة	الاسم واللقب:................ الفوج:...........

أكمل ما يأتي بإجابة مناسبة جد مختصرة:

1- تشتمل التعاريف المقدمة للسانيات على الكلمات الآتية وتعني: (2ن)

- العلمية..
- الموضوعية..
- الأحكام المعيارية...
- النزعة التعليمية...

2- يتلخص موضوع اللسانيات بالنسبة إلى دو سوسير في(0.5)

- ....

3- وتقوم بثلاث مهمات(1.5)

- ....
- ....
- ....

4- وهدفها الحقيقي هو(0.5):..

5- ويستعمل ثلاث مصطلحات للدلالة على مظاهر اللغة: اللغة، اللسان، الكلام ويعني(1.5):

- اللغة..
- اللسان..
- الكلام...

6- يمكن حصر الفروق الموجودة بين اللسانيات وعلوم اللغة القديمة في(03):

- ....
-...
-...
-...
-...
-...

7- وتبحث اللسانيات عما هو عالمي في اللغة كالفونيم والمورفيم وهما(2):

- الفونيم..
- المورفيم...

8- وتلتقي اللسانيات مع فقه اللغة وعلم اللغة وعلم اللسان في التراث اللغوي العربي وتختلف عنها في(3):

- ....
- ....
- ....

9- على أي فكرة تقوم اللسانيات المقارنة والتاريخية والوصفية(3):

- المقارنة...
- التاريخية..
- الوصفية...

10- يفضل أحمد مختار عمر المصطلح(ألسنية) على مصطلح(علم اللغة) و(لسانيات) الجملة من الأسباب منه(3):

....
....
....
....
....
....
....
....
....

فهرس الموضوعات